

Studieaktivering

**En ur empirin genererad modell för hur lärare
skapar förutsättningar för lärande för elever i
skolsvårigheter i årskurserna 7–9**

Marina Nygård

Avhandling i specialpedagogik
för pedagogie magisterexamen
Åbo Akademi
Pedagogiska fakulteten
Vasa, 2014

Abstrakt

Författare	Årtal
Marina Nygård	2014
Arbetets titel	
Studieaktivering. En ur empirin genererad modell för hur lärare skapar förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9.	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot)
Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.	96
<p>Syftet med denna Pro gradu avhandling var att generera en modell för hur lärare skapar förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9. Fokus låg på vad som uppfattas vara kärnproblematiken i dessa årskurser. Undersökningen var inriktad på lärare verksamma i lärartät undervisning, i vilken det finns färre elever per lärare eller fler lärare i gruppen än vanligt.</p> <p>Glasers riktlinjer för metoden för grundad teori användes som grund för studiens teorigenerering. Med hjälp av metoden kunde en modell skapas för lärarens arbete, med kärnproblematiken i åtanke. Modellen är baserad på de fenomen som hittats i empirin och inte på till exempel tidigare forskning. Tidigare forskning har använts som spegel för att lyfta fram väsentliga aspekter i modellen.</p> <p>Datainsamlingsmetod var i första hand intervju, men en elektronisk enkät fungerade också som data i teorigenereringen. Data bestod av 13 speciallärares enkätsvar och fem intervjuer med tre speciallärare och två ämneslärare i årskurserna 7–9.</p> <p>Kärnproblematiken, eller den så kallade kärnkategorin, i den genererade modellen är <i>studieaktivering</i>. Karaktäristika för arbete med att skapa förutsättningar för <i>studieaktivering</i> är <i>reaktivitet</i>, <i>interaktion</i> och <i>ledarskap</i> samt att <i>trygghet</i> skapas och att eleven får hjälp med att utveckla <i>studiestrategier</i>. Ett annat karaktäristikum är hur <i>elevpåverkan</i> möjliggörs. Elevens aktivitet i studierna kan påverkas på olika delnivåer. Förutsättningar för <i>studieaktivering</i> kan skapas genom att påverka elevens <i>kompetenstankar</i>, en <i>självstyrd drivkraft</i> i eleven, lärarens <i>anpassade undervisningsstrategier</i>, ett <i>internt samspel</i> i gruppen och ett <i>externt samarbete</i> runt eleven.</p> <p>Modellen som genererats i studien kan användas i det praktiska lärararbetet som en referensram för ett studieaktiverande arbete. Studieaktivering av elever i årskurserna 7–9 skulle vara viktigt med tanke på framtida studier och socialiseringen i samhället.</p>	
Sökord:	
grundad teori, inläring, self-efficacy, självstyrt lärande, studiemotivation, ungdomar adolescence, grounded theory, learning motivation, learning, self-efficacy, self-regulated learning	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund till valet av forskningsområde	1
1.2 Syfte och problemområde	3
1.3 Undersökningens design	4
1.4 En sammanfattning av resultatet	4
1.5 Avgränsning, begrepp och disposition	5
 2 Metoden för grundad teori som riktlinje.....	7
2.1 Huvuddrag för metoden för grundad teori	7
2.2 Forskningsområde och motivering till metodval	9
2.3 Konstant jämförelse	10
2.4 Teoretiskt urval och datainsamling	11
2.5 Analysarbetet med koder, begrepp och kategorier	12
2.6 Minnesanteckningar och teoretiska idéer	14
2.7 Sortering.....	14
2.8 Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet	15
2.9 Den grundade teorins form.....	16
2.10 Den genererade kunskapens form	16
 3 Undersökningens genomförande: Det teoretiska urvalets tre faser	18
3.1 Översikt av det teoretiska urvalet.....	18
3.2 Förberedelser och planering.....	19
3.3 Öppen kodning	21
3.4 Selektiv kodning	24
3.5 Teoretisk kodning	24
3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning och metoden för grundad teori	25

4 Studieaktivering	31
4.1 En allmän beskrivning av studieaktivering	32
4.2 Studieaktivering och eleven	33
4.3 Uppfattade negativa bakgrundsfaktorer	34
4.4 Uppfattade följder av problem med studieaktivering	38
4.5 Tecken på ett lyckat studieaktiverande arbetssätt	39
4.6 Karaktäristika för arbetet för ökad studieaktivering	40
4.7 Studieaktivering och externa teorier	47
 5 Modellens form: Påverkande delnivåer	 51
5.1 Kompetenstankar	52
5.2 Självstyrd drivkraft	58
5.3 Anpassade undervisningsstrategier	64
5.4 Internt samspel	69
5.5 Externt samarbete	74
5.6 Exempel på kopplingar mellan kategorierna	78
5.7 Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling	80
5.8 Mot en formell teori: Modellens samverkande form	82
 6 Diskussion	 83
6.1 Metoddiskussion	83
6.2 Resultatdiskussion	85
6.3 Implikationer: Kategorierna och egenskaperna som referensram	87
6.4 Fortsatt forskning	89
 Litteraturförteckning	 90

Bilagor

Bilaga 1 – Exempel på minnesanteckningar

Bilaga 2 – Den elektroniska enkätens innehåll

Bilaga 3 – Intervjumanual till den öppna delen av intervjun

Bilaga 4 – Exempel på intervjumanual med utforskade områden i modellen

Bilaga 5 – Intervjumanual med standardiserade frågor

Figurer och tabeller

Figur 1 – Översikt av det teoretiska urvalet 18

Figur 2 – Kategoriernas placering i olika sfärer..... 51

Figur 3 – Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori..... 80

Figur 4 – Hybrid av den genererade modellen och Bronfenbrenners modell82

Tabell 1 – Hur modellens dimensioner kan tas i beaktande i lärararbete.....88

1 Inledning

I det inledande kapitlet av den föreliggande avhandlingen beskrivs forskningsområdet för studien. Beskrivningen inleds med en redogörelse för aktuella fenomen som marginalisering, skolavbrott och skoltrivsel. Fenomenens aktualitet belyses genom att lyfta fram perspektiv som presenteras i dagspressen och i andra medier. Dessa teman utgör en motivering till valet av forskningsområde, då de aspekter som lyfts fram aktualiserar tematiken. Inledningen innehåller även en beskrivning av det specifika problemområdet, som utgör fokus för studien. Därefter följer en kort beskrivning av undersökningens genomförande och en sammanfattad presentation av den modell som genererats i studien. Efter detta motiveras studiens avgränsning och en kortfattad begreppsutredning läggs fram. Slutligen beskrivs dispositionen på arbetet.

1.1 Bakgrund till valet av forskningsområde

Under 2000- och 2010-talet har tidningsartiklar om bristande skoltrivsel i finländska skolor varit väldigt vanliga. Det verkar inte gå en dag utan att något nytt perspektiv antingen på detta eller på likartade fenomen presenteras i massmedia. Problematiken är inte ny. Utbildningsstyrelsen (2009) anger att elevers erfarenheter av skolan överlag utvecklats i en positiv riktning, men att pojkar i allmänhet förhåller sig mera negativa till skolan än vad flickor gör. Den bristande skolmotivationen hos elever i finländska skolor är ett aktuellt debattämne. Rusk (2012) uppger i ett reportage i *Läraren* att trots att finländska elever internationellt klarar sig bra utgående från resultatet i PISA-undersökningarna, TIMSS¹ 2011 och PIRLS² 2011, ligger de finländska elevernas skolmotivation på en märkbart låg nivå.

Ett vanligt tema i dagspressen är att antalet ungdomar som riskerar att marginaliseras från samhället blir allt större. I en ledare i *Hufvudstadsbladet* skriver Kosk (2012) att en utbredd marginalisering både utgör ett hot för den sociala sammanhållningen och en stor ekonomisk belastning för samhället. Han menar att marginaliseringen också tenderar att gå från

¹ Trends in International Mathematics and Science Study

² Progress in International Reading Literacy Study

generation till generation. Det är därför viktigt att bryta tendenser som tyder på en risk för marginalisering. Kosk skriver att det första steget i riktning mot marginalisering är att skolgången avbryts. Utan en andra stadiets utbildning är risken för marginalisering markant, eftersom man inte kvalificerar sig till många arbetsplatser utan en andra stadiets utbildning på 2010-talet. Kosk lyfter fram att ursprunget till marginaliseringen borde hittas. De begynnande symptomen kan ofta hittas i de tidiga tonåren. På denna tanke bygger valet av forskningsområde i denna undersökning.

Undervisnings- och kulturministeriet (2012) informerar att regeringen från och med 2013 genomför en samhällsgaranti. Den innebär att unga ska erbjudas någon typ av aktiverande lösning, till exempel i form av praktikplats eller utbildning, inom tre månader från att arbetslösheten börjat. Effekten av samhällsgarantin har ännu inte kunnat visas, men strategin baserar sig på att skapa en positiv förändring genom att fokusera på att påverka det statistiska sambandet mellan marginalisering, avsaknad av kontakt till arbetslivet och avsaknad av andra stadiets utbildning. Individer som marginaliseras från samhället saknar jobb och även utbildning, ofta på grund av avhopp.

Meningen med detta arbete är att undersöka hur lärare kan påverka de enskilda unga och hur elevers möte med samhället och dess institutioner ter sig för lärarna. Mitt antagande är att många unga kanske vill, men inte vet hur de kommer in i och klarar sig ekonomiskt självständigt i samhället. Mitt antagande är även att det trots detta också finns unga som inte är intresserade av att bli en del av samhället. I de fall problemen ligger på ett djupt plan, behövs enligt mig djupgående insatser som skapar förändring på individnivå. Sådana individinriktade insatser kunde vara ett ypperligt komplement till allmänna socialskyddsriktade interventioner, som exempelvis regeringens samhällsgaranti. Genom att förskjuta blickfånget från att behandla de symptom som syns i samhället, till att gå till grunden för att undersöka den specifika interaktionen ungdomar erfar under sin skoltid kan en ny förståelse för de ungas situation måhända fås. Årskurserna 7–9 är den sista utposten där det finns laglig kontroll på att alla ungdomar dagligen kommer i kontakt med samhället som system. Elever i årskurserna 7–9 befinner sig i adolescensen, som har blivit ökad som en stormig tid. Ibland orättvist, ibland med fog. Mina erfarenheter av undervisning i den grundläggande utbildningens högre årskurser är att det finns en viss utmaning i att motivera och engagera eleverna.

Forskningsresultat av Korhonen, Linnanmäki och Aunio (2014) visar att elever med inlärningssvårigheter i märkbart större utsträckning tenderar att avbryta sin skolgång än den övriga populationen. Att hoppa av sin skolgång är som tidigare nämnt det första steget mot marginalisering. Denna undersökning strävar efter att lägga fokus på hur speciallärare arbetar, eftersom de flesta elever med inlärningssvårigheter kommer i kontakt med dessa under sin skolgång.

Enligt statistik som Kosk (2012) presenterar i en ledare verkar tendenser till marginalisering i viss mån vara könsrelaterade eftersom fler pojkar än flickor avbryter skolgången. Utöver detta är pojkar enligt statistik från Statistikcentralen (2012) i högre grad än flickor representerade bland dem som erhåller särskilt eller intensifierat stöd i den grundläggande utbildningen. Dessa tendenser tyder på att det redan i den grundläggande utbildningen kan finnas begynnande tendenser till skolavbrott och marginalisering som i ett tidigt skede kunde påverkas, till exempel inom ramen för den specialundervisning som hålls i den grundläggande utbildningen.

Den problematik som beskrivs är aktuell och det finns ett behov av mera kunskap, speciellt sådan som går djupare än att visa på statistiska tendenser. Det finns även ett behov av välriktade åtgärder som kunde genomföras på gräsrotsnivå som komplement till lagar och direktiv. Den största delen av jobbet som lärare innebär att på olika sätt skapa förutsättningar för lärande och det är i denna interaktion som lärares interventioner på sikt kunde förebygga ungdomars avhopp från studier och att de marginaliseras från samhället. Denna undersökning resulterar i en modell som kan användas som riktlinje för lärare i årskurserna 7–9 i deras arbete med att skapa förutsättning för lärande.

1.2 Syfte och problemområde

Syftet med undersökningen är att generera och presentera en modell för hur lärare skapar förutsättning för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9. Fokusen är på vad som uppfattas vara kärnproblematiken i dessa årskurser. Undersökningen är inriktad på lärare verksamma inom specialundervisningen och på lärare som arbetar med lärartät undervisning. Med lärartät undervisning avser jag undervisning i vilken det finns färre elever per lärare eller fler lärare i gruppen.

1.3 Undersökningens design

Materialet som ligger till grund för analysen i denna undersökning är i första hand transkriptioner av fem intervjuer med lärare i årskurserna 7–9. Tre av dessa är speciallärare och två ämneslärare. De två ämneslärarna arbetar med speciella skolspecifika undervisningsarrangemang med mål att hjälpa elever i skolsvårigheter att under frivilliga förhållanden bryta trender som riskerar leda till avhopp från utbildningssystemet. Samtliga respondenter arbetar med lärartät undervisning. Som bas för analysen står även svaren på utvalda frågor ur en elektronisk enkätundersökning med öppna frågor, som besvarats av speciallärare som undervisar i årskurserna 7–9. Enkätundersökningen fungerade som förundersökning (Nygård, 2012) till den föreliggande studien.

Metoden för grundad teori används som riktlinje för den teorigenererande undersökningen. Det innebär att studien inte görs på basis av tidigare forskning eller en specifik forskningsfråga, utan att målet med den är att skapa en teoretisk modell på basis av de fenomen och samband som hittas i empirin. Den genererade modellen kopplas an till aktuell forskning. Hartman (2001) menar att metoden för grundad teori ger systematiska riktlinjer och samtidigt flexibilitet för att samla in och analysera data för att utveckla teoretiska modeller som grundas i data. Modellerna byggs upp runt en kärnkategori som förklarar den största variansen i data.

1.4 En sammanfattning av resultatet

Kärnkategorin i modellen som genererats ur data i denna undersökning är *studieaktivering*. Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för *studieaktivering* är *reaktivitet*, *interaktion* och *ledarskap* samt att *trygghet* skapas och att eleven får hjälp med att utveckla *studiestrategier*. Ett annat karaktäristikum i det studieaktiverande arbetet är hur *elevpåverkan* möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning. Elevens aktivitet i studierna kan påverkas på olika delnivåer. Förutsättningar för *studieaktivering*, kan skapas genom att påverka elevens *kompetenstankar*, en *självstyrd drivkraft* i eleven, lärarens *anpassade undervisningsstrategier*, ett *internt samspel* i gruppen och ett *externt samarbete* runt eleven.

Min egen syn på studieaktivering är att den är en stark drift som får individen att på ett nästan primitivt sätt vilja uppfylla idéer och sträva framåt inom det område som intresserar, utan direkta yttre påtryckningar. Jag kan också känna igen avsaknaden av studieaktivitet, där inget verkar kunna sätta individen i rörelse.

1.5 Avgränsning, begrepp och disposition

Studien avgränsades till att undersöka lärare verksamma i den grundläggande utbildningens övre årskurser eftersom jag tror att utmaningarna är mest distinkta här, bland annat på grund av adolescensen. Dessutom är dessa årskurser de sista i den grundläggande utbildningen och därmed de sista innan läropliktens grepp om ungdomen släpps. Denna period antas därför vara en vital tid ifråga om de ungas framtid. Den modell som genererats i studien torde dock kunna vara användbar som referensram även i arbetet med elever i andra åldrar, till exempel i årskurs 6 eller i andra stadiets utbildning.

Jag har i detta arbete valt att använda mig av termen lärande, eftersom ordet inläring i första hand för in tankarna på en omedveten kvantitativt mätbar process. Lärande passar i mitt tycke mera in på den kvalitativa synen på lärande, där det inte är stoffet, utan tankeprocesserna som avgör lärandets värde. Detta synsätt syns även i litteraturen där lärande som begrepp, verkar ha varit det vanligast förekommande under 2000- och 2010-talet.

Begreppet 'studieaktivering' valdes som kärnkategori eftersom det bäst ansågs beskriva kärnan i den problematik som den undervisande personalen beskrev. Jag valde begreppet framom motivation, som också skulle ha beskrivit fenomenet, eftersom studieaktivering i mitt tycke gav en tydligare beskrivning.

På grund av en i forskarvärlden varierad definition av metoden för grundad teori och dess begrepp, har jag valt att i avsnitt 2 beskriva den bild av metoden för grundad teori som den föreliggande undersökningen baserar sig på. Detta sker främst utgående från Glaser (1978, 1992), men även med intryck av Charmaz (2006) och Hartman (2001). I avsnitt 3 följer en beskrivning av undersökningens genomförande. I detta avsnitt beskrivs det teoretiska urvalet och de datainsamlingsmetoder som använts. Dessutom diskuteras undersökningens trovärdighet utgående från kriterier för god kvalitativ forskning.

I avsnitt 4 och 5 presenteras modellen som genererats ur data i denna undersökning. Modellen består av kärnkategorin *studieaktivering* och i avsnitt 4 beskrivs denna ur olika perspektiv. I avsnittet presenteras även karaktäristika för lärares arbete med att skapa förutsättningar för studieaktivering. Avsnittet avslutas med en spegling av kärnkategorin mot extern forskning. Avsnitt 5 består av beskrivningar av olika delnivåer som i en samverkan påverkar elevens *studieaktivering*. Delnivåerna bildar modellens kategorier och inom dessa kan lärare sätta in insatser för att påverka *studieaktiveringen*. Delnivåerna utgörs exempelvis av elevens inre värld, men även samarbetet runt eleven. I avsnittet speglas delnivåerna mot extern forskning och i slutet av avsnittet jämförs den genererade modellens struktur med Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling. Avsnitt 6 inbegriper en diskussion om metoden och resultatet tillsammans med implikationer för resultatet. Dessutom ges förslag på fortsatt forskning.

2 Metoden för grundad teori som riktlinje

I detta arbete presenteras en teoretisk modell genererad av en tolkning av lärares utsagor. Metoden för grundad teori har använts för att ge stadga för den teorigenererande forskningsprocessen. I detta avsnitt ges inledningsvis en presentation av bakgrunden till och en allmän beskrivning av metoden. Därefter beskrivs forskningsområdet för denna studie och en motivering ges till varför valet av forskningsansats och analysmetod föll på metoden för grundad teori.

Det finns varierande synsätt på och beskrivningar av metoden för grundad teori (Charmaz, 2006). I detta avsnitt följer därför en beskrivning av den bild av forskningsansatsen som ligger till grund för denna undersökning. Redogörelsen baseras i första hand på Barney Glasers (1978, 1992) egna texter och Jan Hartmans (2001) beskrivningar utgående från Glasers material. Till metoden för grundad teori hör metods specifika begrepp. En utredning av dessa ges i detta avsnitt. I utredningen ges även en beskrivning av hur de forskningsteoretiska elementen, som är kännetecknande för metoden, överförs rent praktiskt i undersökningen. Detta visar de praktiska tillämpningarna av de forskningsmetodiska begreppen och teknikerna.

2.1 Huvuddrag för metoden för grundad teori

Enligt Glaser (1992, s. 13) utvecklades metoden för grundad teori av Anselm Strauss och Barney Glaser i början av 1960-talet. Den växte fram i en undersökning vid namn Awareness of Dying 1965 och beskrevs för första gången i handboken *The Discovery of Grounded Theory* 1967. Hartman (2001, s. 34) menar att det så småningom uppstod meningsskiljaktigheter mellan upphovsmännen angående forskningsprocessen för grundad teori. Detta arbete kommer inte att ingå i dessa meningsskiljaktigheter³.

³ Kort sagt handlar det om att Strauss i större grad velat gå in och styra forskningsprocessen (Hartman, 2001, s. 38–40). Glaser (1992) hävdar också själv att Strauss' direktiv för metoden för grundad teori i alltför stor utsträckning innebär framtvängande av data och teori, eftersom att data analyseras och bearbetas utgående från ett strikt regelverk.

Metoden för grundad teori utvecklades inom sociologin, men kan enligt Glaser (1992, s.13) användas även inom flera andra vetenskapsområden. Enligt Hartman (2001, s. 9) används den exempelvis inom ekonomi, omvårdnadsforskning och pedagogik.

Avsikten med att generera en grundad teori är enligt Glaser (1992, s. 75–76) att reda ut och ge en kontinuerlig lösning på en problematisk situation inom ett forskningsområde. En grundad teori ska vara helt grundad i data och den får inte vinklas av förförståelse och tidigare forskning. Den byggs upp kring en kärnkategori, som förklarar den största variationen av det som hittas i empirin. Enligt Hartman (s. 45–50) består en grundad teori också av underkategorier. Dessa följs åt av egenskapsbegrepp, som beskriver kategoriernas natur. Enligt Glaser (1992, s. 75–76) ges kärnkategorin det största djupet i beskrivningen. Utöver detta definieras även samband mellan kategorierna⁴. Metoden för grundad teori passar enligt Glaser (1992, s. 34) väl för sparsamt utforskade forskningsområden, men även för områden som noggrant undersökts.

Hartman (2001, s. 12–13, 36, 79) menar att forskningsprocessen för en grundad teori är cyklisk eftersom datainsamling, kodning och analys sker upprepat och om vartannat. Enligt Glaser (1992, s. 14) hålls empirin på det här sättet nära i teorigenereringen. Metoden för grundad teori har stark koppling till abduktion⁵. Forskning med metoden för grundad teori består, enligt Hartman (2001, s. 12, 36–38), av olika faser under vilka olika delar av teorin växer fram⁶. Inledningsvis är målet att hitta den grundade teorins kärnkategori och modellen kan sedan byggas upp kring den. Genom att göra val av till exempel jämförelsegrupper fås data som kan fylla ut och mätta teorin. Teoretisk mättnad innebär att stoff från empirin inte längre tillför och bygger på olika delar i den genererade teorin.

⁴ Dessa samband kallas teoretiska koder och beskrivs vidare i avsnitt 2.5.

⁵ En definition av begreppet abduktion kan utgå från definitionerna av induktion och deduktion. Induktion startar, enligt Scott och Morrison (2005, s. 57–58), inte från en hypotes utan baseras på insamlat data. Data kombineras, trycks ihop och syntetiseras till en sammanhängande teori som täcker det som upptäckts i empirin. Deduktion utgår ifrån hypoteser som går att verifiera genom datainsamling. Hypotesen bekräftas eller avfärdas genom empiriskt data. Enligt Alvesson och Skoldberg (2008, s. 55–56) särskiljer sig abduktion från deduktion och induktion genom att teori och empiri i en växelverkan tolkas utgående från varandra.

⁶ Genomförandet av de olika forskningsfaserna i denna undersökning beskrivs i avsnitt 3.

2.2 Forskningsområde och motivering till metodval

Huvudfokus i denna undersökning var att på ett teorigenerande sätt låta en början till teori växa fram om vad den undervisande personalen i årskurserna 7–9 uppfattar som utmanande i att skapa förutsättning för lärande för elever i skolsvårigheter, och vilka strategier de har i arbetet med detta. Elever i skolsvårigheter kan både vara elever med inlärningssvårigheter och sådana som underpresterar eller skolkar. Undersökningen riktades ursprungligen in på att undersöka speciallärare, för att sedan även omfatta ämneslärare verksamma i speciella undervisningsarrangemang. Dessa lärare arbetar liksom speciallärarna i stor utsträckning med lärartät undervisning.

Inledningsvis kunde inte någon verklighetsanknuten förhandsuppfattning bildas om varken de utmaningar lärare ställs för ute på fältet eller om lärarnas arbetssätt och åsikter. De utmaningar som kunde existera fanns det spekulationer om, men dessa var baserade på en förförståelse som inte kunde tänkas utgöra en stabil grund att basera en undersökning på. Erfarenheter från samtal med personer från fältet saknades i stor utsträckning och det fanns heller inte erfarenheter i tillräckligt hög grad som kunde utgöra en grund för undersökningen. Att låta undersökningen utgå från antaganden skulle i för stor utsträckning riskera att styra undersökningens tillvägagångssätt och riktning. En bas saknades också, utifrån vilken exakta frågor kunde ha formulerats till ett kvantitativt datainsamlingsinstrument. Undersökningens ämne var subjektivt och krävde därmed ett kvalitativt inriktat forskningssätt framom ett kvantitativt (Starrin, 1994, s. 19)⁷.

Det var heller inte relevant att spegla existerande teorier till empirin för att utröna teoriernas validitet i det empiriska sammanhanget. Ett sådant förhållningssätt skulle ha felriktat undersökningen och gett en missvisande bild av empirin. Genom att ha undersökt irrelevanta aspekter skulle undersökningens värde ha minskats⁸.

Målet med undersökningen var att bilda en klarare uppfattning om de tankar som innehas av den undervisande personalen i årskurserna 7–9. Samtidigt ansågs det vara meningsfullt att

⁷ Starrin (1994, s. 19-21) menar att begreppen 'kvalitativ' och 'kvantitativ' kan ha olika innebörder för olika forskare. Fokuset i kvantitativa studier är att mäta exakta värden och att jämföra och utröna proportionaliteter. Betydelsen av uttrycket 'kvalitativ forskning' kan å andra sidan beskrivas genom att härleda ordet 'kvalitet'. Kvalitet har att göra med hur någonting är beskaffat och beskriver den väsentliga karaktären i ett fenomen. Ytterligare beskrivningar av kunskapsteoretiska aspekter i anknytning till metoden för grundad teori ges i slutet av detta avsnitt.

⁸ Kvalitet i kvalitativ forskning beskrivs i avsnitt 3.6.

kunna inta ett abstraherande förhållningssätt till den information som samlats och utgående från en framväxande bild kunna se drag som kunde tänkas vara överförbara även i andra liknande situationer. På grund av detta föll sig valet på att använda metoden för grundad teori som forskningsansats och forskningsmetod naturligt. Det här beror på den abduktiva naturen i metoden och även den grad av abstraktion som kan nås utgående från konkreta fenomen med hjälp av den.

För att konsekvent kunna utföra en undersökning på basis av grundad teori, borde forskaren enligt Hartman (2005, s. 40–41) metodiskt hålla sig till en av upphovsmännen till metoden, annars saknas trovärdigheten i undersökningen. Jag valde att följa Glasers föreskrifter om grundad teori, eftersom hans idéer närmast verkar hålla sig till den ideologiska kärnan. Jag valde att inte följa Strauss eftersom hans kategorier utgående från min läsning tvingas fram av ett alltför stelt regelverk (Hartman, 2005, s. 40–41; Glaser, 1992).

För att ge en bild av tillvägagångssättet i denna undersökning och kopplingen till Glasers riktlinjer för metoden för grundad teori, behandlas viktiga begrepp för metoden. Beskrivningen av begreppen tydliggörs genom korta redogörelser för teknikernas konkreta användning i denna undersökning. De övergripande begrepp som beskrivs är: konstant jämförelse, teoretiskt urval och datainsamling, analysarbetet med koder, begrepp och kategorier, minnesanteckningar, sortering samt teoretiskt tempo och teoretisk känslighet.

2.3 Konstant jämförelse

Metoden för grundad teori grundar sig, enligt Hartman (2001, s. 14), på konstant jämförelse. Glaser (1992, s. 39) menar att konstant jämförelse innebär att skapa och fylla kategorier genom att kontinuerligt göra jämförelser mellan olika fenomen. Konstant jämförelse är starkt integrerad i alla steg av forskningsprocessen utgående från metoden för grundad teori.

Konstant jämförelse i denna undersökning

Konstant jämförelse i denna undersökning pågick kontinuerligt genom forskningsprocessen. Kärnan i begreppen kunde anas genom att data hela tiden jämfördes. Konstant jämförelse gjordes bland annat genom att i punktform sortera in nytt stoff i hierarkiskt uppbyggda

ramverk i textdokument. Genom det jämförande arbetet kunde datainsamlingen styras och undan för undan började en modell växa fram.

2.4 Teoretiskt urval och datainsamling

Traditionella urvalsprinciper kan enligt Hartman (2001, s. 13, 65 & 67) basera sig på representativitet, sannolikhet och bekvämlighet. I metoden för grundad teori kallas datainsamlingens urval för teoretiskt urval. I det görs valet av jämförelsegrupper på basis av teoretiska idéer som framkommit under analys av tidigare insamlat data. Tidigare analys har alltså väckt ett behov av en ny typ av data. Urvalsgrupperna väljs på så sätt inte på förhand utan de väljs allteftersom (Glaser, 1992, s. 102).

Enligt Hartman (2001, s.67–68, 70–73) undersöks den grupp som för tillfället ger relevant information. Meningen med datainsamlingen är att inledningsvis upptäcka så mycket som möjligt, för att sedan sortera bort oväsentlig data, ge de genererade kategorierna egenskaper och slutligen finna samband. När ett stabilt ramverk börjat ta sin form kan även annan forskning användas som data.

Glaser (1978) menar att ett sätt att rikta undersökningen kan vara att ändra intervjuteknik, plats och objekt. Att rikta det teoretiska urvalet kan även vara att be tidigare respondenter att vidareutveckla sina utsagor.

Enligt Glaser (1992, s. 40) kan datainsamlingen avslutas då all ny data bara visar på samma mönster, utan att lägga till något nytt. Detta innebär en teoretisk mättnad. Det teoretiska urvalet kan pågå tills en kategori är teoretiskt mättad eller tills det inte finns mera data att tillgå (Glaser, 1992, s. 88).

Datainsamlingstekniker som är vanliga inom grundad teori är observation och intervju, men Hartman (2001, s. 63–65) lyfter fram att varken Glaser eller Strauss ger några specifika direktiv angående datainsamlingsteknik. Vilken teknik som väljs är beroende av de behov som växer fram på grund av luckor i teorin. Datamaterialet behöver inte vara korrekt bortom all tvivel. Vissa data kan bara ha till uppgift att initiera en kategori. Det är en kontinuerlig kontakt med förändrande data som blir grunden till och formaren av teorin.

Teoretiskt urval och datainsamling i denna undersökning

Den främsta datainsamlingsmetoden i denna undersökning var intervjumetoden, men de data som analyserades först bestod av svaren på utvalda frågor i en elektronisk enkät⁹. De respondenter som deltagit i den elektroniska enkäten ombads att specificera sina enkätsvar i intervjuerna.

Ramverket för modellen växte fram efterhand och luckor i modellen kunde utforskas i de följande intervjuerna¹⁰. Genom den inledande datainsamlingen framkom de skolspecifika arbetssätt som de ämneslärare, som också kom att delta i undersökningen, arbetade med. Dessa perspektiv antogs ytterligare kunna fylla modellen. Därför breddades undersökningen till att också inkludera ämneslärare.

Vartefter återkom upprepningar i data och den genererade modellen ansågs vara mättad när ny data inte längre krävde omstruktureringar av modellen, utan snarare bara bekräftade, byggde ut eller fyllde ut den. I slutet av forskningsprocessen användes extern forskning som data för att undersöka samband i modellen.

2.5 Analysarbetet med koder, begrepp och kategorier

Efter varje datainsamling analyseras materialet och det teoretiska urvalet kan inte riktas utan dessa avbrott i datainsamlingen (Glaser, 1978). Utgående från Glasers (1992, s. 38) riktlinjer för metoden för grundad teori, inbegriper analysarbetet kodning för att skapa begrepp för data. Dessa begrepp kallas koder. Hartman (2001, s. 79–80) menar att kodningen i sig är ett mekaniskt arbete. Kodningen kan utgående från Glasers (1992, s. 27, 48) riktlinjer göras på basis av fraser, meningar, stycken och hela dokument. Resultatet av kodningen blir faktiska koder och teoretiska koder. Faktiska koder står för kategorier och egenskaper, medan teoretiska koder står för relationer som binder ihop begreppen (Hartman, 2001, s. 79–80). Teoretiska koderna kan enligt Glaser (1992, s. 46) och Hartman (2001, s. 79–80) hittas först när kategorierna och deras egenskaper upptäckts. Ofta hittas mer än ett samband.

På basis av de genererade koderna skapar forskaren övergripande begrepp för fenomen i empirin (Hartman, 2001, s. 79–80). Ett begrepp står för en underliggande mening och ett

⁹ Se bilaga 2 för den elektroniska enkäten.

¹⁰ Se bilaga 4 för exempel på intervjumanual för utforskade områden i modellen.

gemensamt mönster som kan uppfattas som återkommande i olika typer av data (Glaser, 1992, s. 38). Hartman (2001, s. 79–80) lyfter fram att begrepp visserligen kan lånas från andra teorier, men att de indikeras av data. Enligt Glaser (1992, s. 38) är kategorier en typ av begrepp som ligger på en hög abstraktionsnivå. De är alltså mera abstraherade än konkreta beskrivningar. Begrepp på lägre abstraktionsnivå utgörs av kategoriernas egenskaper. Samspelet mellan de abstrakta begreppen och de konkreta beskrivningarna utgör grunden för den grundade teorins abstraktionsnivå.

Enligt Hartman (2001, s.88) ges kärnkategorin det största djupet i kodningen och den har en central roll i modellen. Kärnkategorin uttrycker huvudproblematiken och även vad som görs för att lösa denna. Samband till kärnkategorin är lätta att hitta. Den tar lång tid att mäta eftersom den ofta förekommer och har komplicerade relationer till de övriga kategorierna.

Analysarbetet i denna undersökning

Fokus i denna undersökning låg inledningsvis på att samla faktiska koder. Exempel på sådana är *inkonsekvens*, *elevsyn*, *självförtroende* och *samarbete*. De faktiska koderna organiserades så att de representerade olika kategorier. *Studieaktivering* trädde fram som kärnkategori, eftersom fenomen som tangerar elevens studieaktivering förklarade en stor del av variansen av hur lärarna beskrev sitt arbete lärare i årskurserna 7–9 arbetar med att skapa förutsättningar för elevers lärandeprocesser. En del faktiska koder verkade ha ett starkt samband till kärnkategorin, utan att helt och hållet handla om samma sak. Dessa kom att utgöra grunden för de övriga kategorierna. Sambanden som hittades utgjorde teoretiska koder. Att elevens kompetenstankar inverkar på dess studieaktivering är ett exempel på en teoretisk kod.

Begrepp som *anpassade undervisningsstrategier* och *studieaktivering* är kategoribegrepp och de står för den högre abstraktionsnivån i modellen. Den deskriptiva delen av modellen representeras av citaten och exemplifieringen av arbetssätt. Karaktäristika för arbetssätten att påverka studieaktiveringen kom att ligga på en medelhög abstraktionsnivå och de är egenskapsbegrepp. Exempel på dessa är *trygghet* och *reaktivitet*.

2.6 Minnesanteckningar och teoretiska idéer

Glaser (1992, s. 108–109) lyfter fram att det är idéer om teorin som förutom koderna utgör grunden för den grundade teorin. Idéer om forskningsprocessen kallas i metoden för grundad teori för teoretiska idéer och de antecknas vartefter. Hartman (2001, s. 83–85, 87) menar att minnesanteckningar är essentiella för forskningsprocessen, eftersom det är genom dem som idéer bevaras och hanteras. Teoretiska idéer behöver inte passa in i stunden, eftersom de kan förstås ur ett nytt ljus senare i processen. Arbetet med minnesanteckningarna inleds så fort kodningen inletts och antecknandet fortsätter till undersökningens slut. Minnesanteckningarna består av idéer om koderna och deras egenskaper och relationer. Teoretiska idéer uppstår under kodningen, men är inte koder i sig. De kan vara sådana som för undersökningen framåt, till exempel i form av tankar om vilken typ av data som ännu behövs för att mätta forskningen.

Minnesanteckningar i denna undersökning

Teoretiska idéer i denna undersökning var reflektioner kring val av respondent, tankar om luckor i modellen och idéer om modellens struktur. Minnesanteckningarna gjordes dels manuellt och dels elektroniskt. Varje minnesanteckning uppgavs med datum, rubrik och referens till material. Anteckningar fördes i anteckningsböcker och överfördes vartefter till en webbaserad plattform. Den webbaserade plattformen användes för att öka åtkomsten av anteckningarna och underlätta sorteringen.¹¹

2.7 Sortering

Att sortera sina minnesanteckningar är enligt Glaser (1992, s. 109–110) nyckeln till att kunna presentera en teori för andra. Sorteringen handlar om att plocka ihop begreppen i ett teoretiskt mönster. Enligt Hartman (2001) kan sorteringen även ses som en ändlös omsortering, genom vilken forskaren upptäcker gap och motsägelser i teorins ramverk.

¹¹ Bilaga 1 visar exempel på tillvägagångssättet för minnesanteckningar i denna undersökning.

Sortering i denna undersökning

Sortering fortgick genom hela undersökningen, bland annat genom att det kodade materialet sorterades under olika huvudrubriker och områden. Genom detta växte kategorierna fram och deras relevans upptäcktes. Sorteringen gjordes främst direkt i textdokument genom att klistra in och flytta om textenheter. Ifall ett begrepp inte existerade i det teoretiska ramverket kunde ett nytt skapas och på så sätt fylldes teorin ut. Sorteringen av teoretiska idéer kunde kontinuerligt göras i de elektroniska minnesanteckningarna. De kunde på så sätt komma till användning i det skede av forskningsprocessen då de behövdes.

2.8 Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet

Glaser skriver (1992, s. 45 & 76) att ett teoretiskt tempo innebär att låta teorin och dess kategorier växa fram utan tvång. Detta kan ta tid. Att tvinga fram teorin ökar risken för att förutfattade meningar vinklar teorigenereringen. Under undersökningens genomförande utvecklar forskaren, enligt Hartman (2001, s. 14, 97–99), en så kallad teoretisk känslighet. Det innebär att forskaren under undersökningens genomförande alltmer blir insatt i vad insamlat data handlar om. Detta hjälper forskaren i det teoretiska urvalet för att samla mera relevant information. Glaser (1992, s.11 & s. 27) beskriver teoretisk känslighet som forskarens integrerade användning av kunskap, förståelse och förmåga i teorigenereringen. Hartman (2001, s. 76) hävdar att den teoretiska känsligheten minskar om forskaren alltför strikt binds av regelverk.

Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet i denna undersökning

Undersökningens teoretiska tempo begränsades till stor del av yttre omständigheter, främst i form av tidsbegränsning. På grund av arbetets art ansågs det vara rimligt att endast göra en begränsad fördjupning och ett relativt begränsat försök att generera teori. Teoretiskt tempo i denna undersökning innebar bland annat tålmod att göra de sorteringar som behövdes för att sedan metodiskt och eftertänksamt kunna integrera ny data i ramverket för modellen.

Det här är den första undersökningen med metoden för grundade teori som jag gjort. Därför är den teoretiska känsligheten något som fått växa fram från grunden, genom att jag blivit allt bättre på att snappa upp det väsentliga för modellen ur data.

2.9 Den grundade teorins form

En grundad teori kan enligt Hartman (2001, s. 50–53) göras om vedertagna begrepp och om processer. Den kan vara faktisk eller formell. Den faktiska teorin undersöker ett speciellt område och en grupp människor. Detta kallas för ett faktiskt område. Hartman (2001, s. 79–80) menar att 10–15 koder räcker för en faktisk teori och Glaser (1992, s. 45) hävdar att fler än så tenderar att blir för många. Hartman beskriver (2001, s. 93–94) att slutmålet för en undersökning utgående från metoden för grundad teori även kan vara en formell teori. En sådan beskriver relationer mellan olika fenomen. Den kan genereras från data, från en faktisk teori eller från flera sådana. Den formella teorin beskriver ett begreppsligt område istället för ett faktiskt.

Teorier kan enligt Hartman (s. 45–50) ha olika abstraktionsnivåer. Det finns teorier som har hög abstraktionsnivå, exempelvis marxism. Dessa grundas inte i data utan uppkommer snarare för att förklara data. Den grundade teorin ska grundas i datamaterialet, men inte bara beskriva det. Enligt Glaser (1992, s. 18) bör en god grundad teori ha både ”scope” och ”parsimony”¹². Detta innebär att den kan förklara så många beteenden som möjligt inom ett område med en minimal mängd kategorier och egenskaper.

I denna avhandling presenteras en faktiskt teoretiskt modell som kan byggas ut till en fullständig teori. Modellen kopplas samman till grogrunden för en formell teori genom den hybridmodell som görs med Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori om utveckling. I arbetet presenteras således även en grund för en formell teori. För att placera modellen i sin rätta kunskapsteoretiska miljö, behandlas i det följande avsnittet olika perspektiv på kunskap och kunskapsgenerering.

2.10 Den genererade kunskapens form

Enligt Bryant och Charmaz (2007, s. 32) förutsätts användningen av varje forskningsmetod resultera i ett tillskott av kunskap. Forskaren kan avgöra forskningsmetodens ändamålsenlighet och nytta för sammanhanget utgående från vilken form kunskapstillskottet utsägs ha. Kunskapens form beskrivs av epistemologiska påståenden och epistemologi är enligt Encyclopædia Britannica (2013) ett filosofiskt begrepp som kan definieras som teori

¹² Fritt översatt: bredd och sparsamhet.

om kunskap. Charmaz (2006, s. 125–126) anser att meningsskiljaktigheter angående metoden för grundad teori kan bero på forskares varierande syner på epistemologiska frågeställningar och motsatta uppfattningar av begreppet 'teori'.

Barbosa da Silva och Wahlberg (1994, s. 44–45) lyfter fram att kunskap delvis kan ses som ett fenomen eller ett objekt i världen. Utgående från detta existerar kunskap även utanför medvetandet. Sann kunskap förblir opåverkad trots individers varierande perspektiv. Detta speglar en positivistisk kunskapssyn. Charmaz (2006, s. 125–126) menar att forskare med en positivistisk syn på begreppet 'teori' behandlar fenomen som variabler. Teorin strävar då till att uttrycka samband mellan fenomen och den strävar även efter att förklara och förutspå dessa samband. En positivistisk teori består av hypoteser som kan testas. Dess form är kortfattad och precis. Charmaz hävdar att positivistiska teorier tenderar att förenkla bilden av verkligheten.

Barbosa da Silva och Wahlberg (1994, s. 44–45) poängterar att kunskap även kan anses vara helt eller delvis beroende av medvetandet. Enligt exempelvis ett konstruktivistiskt tankesätt är kunskap inte något som objektivt existerar i sig självt, utan kunskap konstrueras av människan för att förstå och förklara omvärlden (Imsen, 2006, s. 295; Muijs, 2004, s. 48). Enligt Charmaz (2006, 126–127) är meningen att förstå istället för att förklara fenomen som finns i empirin och denna förståelse är beroende av forskarens tolkning av fenomenet. Med en sådan syn accepterar forskaren att olika verkligheter kan existera samtidigt och att dessa är beroende av individens perspektiv och värderingar. Kunskap är alltså bundet till kontext. En konstruktivistisk teori är en tolkande teori, med hjälp av vilken forskaren strävar efter att begreppsliggöra fenomen för att förstå dem ur ett abstraherat perspektiv. En konstruktivist medger att teorigenereringen är subjektiv och att teorin ger en tolkning.

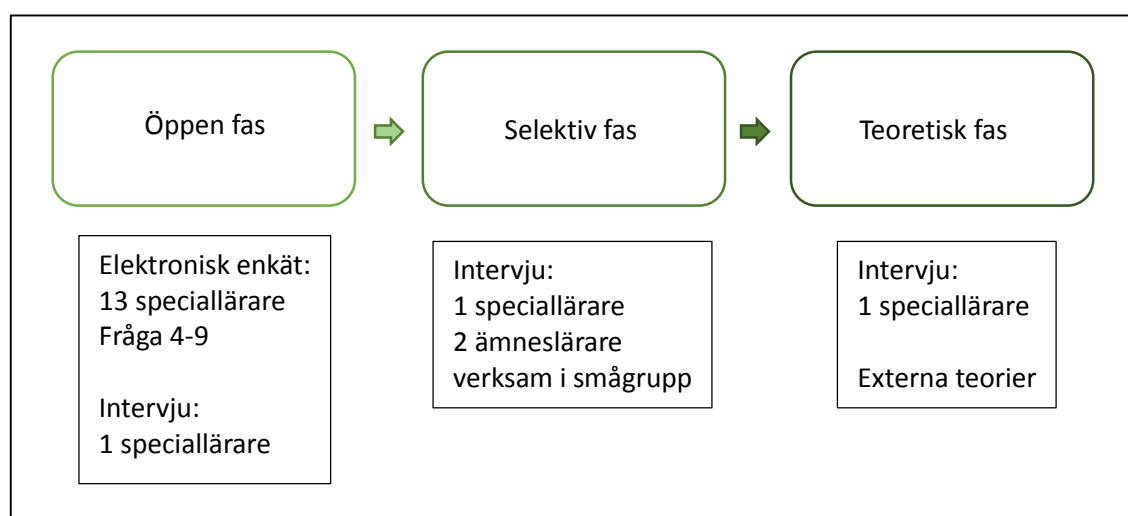
Charmaz (2006, 126–127) menar att metoden för grundad teori både innehåller positivistiska och mera tolkningsinriktade drag. Hon menar att Glaser inte direkt diskuterat sin metod ur ett epistemologiskt perspektiv. De utsagor han gjort har i första hand speglat en positivistisk teorisyn, eftersom han inte alls diskuterat tolkningen som redskap att utröna och beskriva versioner av verkligheten. Trots att jag annars valt att följa Glasers riktlinjer för en grundad teori vill jag lyfta fram att denna modell representerar en konstruktivistisk syn på teori som ett resultat av en tolkningsprocess.

3 Undersökningens genomförande: Det teoretiska urvalets tre faser

Detta kapitel består av en beskrivning av denna undersökningens genomförande. Beskrivningen baseras på de olika forskningsfaserna i metoden för grundad teori (Glaser, 1978, 1992). Faserna och insamlingsmetoderna beskrivs separat i kapitlet, men gick i verkligheten in i varandra. En redogörelse ges även för de datainsamlingsmetoder som använts. Kapitlet inleds med en översikt av det teoretiska urvalet varefter faserna beskrivs enskilt. Avslutningsvis behandlas kvalitetskriterier för kvalitativ forskning.

3.1 Översikt av det teoretiska urvalet

Forskningens faser är enligt Hartman (2001) och Glaser (1978, 1992): den öppna faser, den selektiva faser och den teoretiska faser. Under varje fas genereras olika delar av modellen. Faserna går i praktiken in i varandra. I figur 1 ges en översikt av faserna och översikten kompletteras med en beskrivning av dataurvalet i denna undersökning. I den första faser utgjordes analysmaterialet av utvalda svar på en elektronisk enkät¹³ och en intervju med en speciallärare. Den selektiva fasens analysmaterial bestod av transkriptioner från tre intervjuer med speciallärare och ämneslärare. Den teoretiska fasens data bestod av en intervju med en speciallärare och även av externa teorier.



Figur 1 – Översikt av det teoretiska urvalet

¹³ Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens innehåll. Svaren på frågorna 4, 5, 6, 7 och 9 analyserades.

3.2 Förberedelser och planering

I en forskningsprocess baserad på metoden för grundad teori har forskaren inledningsvis inte en klar bild av vilket specifikt tema som undersökningen ska komma att behandla, varför forskaren riktar sig in på ett generellt problemområde och inte ett uttalat problem (Glaser, 1992, s. 40; Glaser, 1978, s. 44). Glaser (1992, s. 15, 22) menar att forskaren genom att inte gå in i området med ett uttalat problem, kan hålla sig öppen för de problem som faktiskt existerar inom området.

Glaser (1992, s. 18) menar att forskaren kan utveckla kompetens för metoden för grundad teori genom studier och praktik innan teorigenereringen inleds. Glaser (1992, s. 31–32) lyfter fram att det i andra typer av forskning är vanligt att läsa sig in på ämnet innan den egentliga undersökningen inleds. Ett sådant tillvägagångssätt är däremot inte aktuellt inom metoden för grundad teori, eftersom teorigenereringen inte bör kontamineras. Att från början sätta sig in i vetenskaplig litteratur inom området ökar risken för att forskaren på olika sätt förhindras att hitta de verkligt relevanta och fungerande koderna.

Denna undersökning föregicks av en förundersökning (Nygård, 2012) som inte följde Glasers riktlinjer för metoden för grundad teori. Förundersökningen utgick dock från empiri och inte tidigare forskning, eftersom den var abduktiv¹⁴ till sin karaktär och referenslitteraturen valdes ut utgående från empirin. Förundersökningen var inriktad på ett antal specifikt formulerade problemområden. Det forskningsområde som låg i fokus var hur speciallärare i årskurserna 7–9 arbetar med, uppfattar och utvärderar elevernas lärandeprocesser. Av intresse var dessutom den fysiska lärandemiljön och motivationens betydelse för lärande. I samband med förundersökningen bildades så småningom forskningsfrågor.

1) Vilka utmaningar upplever speciallärarna att det finns i att skapa förutsättningar för lärande hos elever i årskurserna 7–9?

2) Vad gör speciallärare för att motivera elever i årskurserna 7–9 till lärandeprocesser?

Forskningsfrågorna var inte längre aktuella vid ingången av den föreliggande undersökningen. Fokusen för förundersökningen färgade dock de frågor som formulerades

¹⁴ En förklaring till begreppet abduktion ges i avsnitt 2.1.

till den elektroniska enkäten¹⁵. Förundersökningen kan tolkas ha påverkat teorigenereringen i denna undersökning, eftersom svaren på en del av enkätfrågorna kom att utgöra analysmaterial för den inledande kodningen.

Elektronisk enkät

Denscombe menar (2010, s. 157) att enkäter kan användas som datainsamlingsmetod i kvalitativ forskning, ifall de utformas med öppna frågor. En enkät är en lista med identiska frågor, som besvaras av respondenter. Enkät är optimal som datainsamlingsmetod, när forskare söker förstahandsinformation om ett fenomen. Enkäter är även ändamålsenliga vid undersökningar där respondenterna består av ett stort antal individer och när respondenterna är utspridda på ett stort område.

I förundersökningen (Nygård, 2012) användes en elektronisk enkät med öppna frågor, eftersom en bred uppfattning om speciallärares arbetssätt var av intresse. Intresset låg på att få fram många typer av tankesätt och beskrivningar av hur speciallärarna arbetar med lärandeprocesser i allmänhet. Därför riktade jag mig inledningsvis till en större mängd respondenter. Genom förundersökningen kunde även respondenter till denna undersökning fördjupande intervjuer väljas ut. Jag nöjde mig därför med att inte gå på djupet i förundersökningen och en öppen elektronisk enkät ansågs därför vara en passande datainsamlingsmetod.

Förundersökningen (Nygård, 2012) riktades till de speciallärare som är verksamma i de finlandssvenska skolor i Österbotten som förut kallades högstadier. Svaren samlades in konfidentiellt på så sätt att speciallärarna försågs med en personlig kontrollkod, som kopplades an till individen i ett konfidentiellt textdokument. Endast kontrollkoden uppgavs i enkätsvaret. Man kunde även delta med eget namn. Sammanlagt 13 fullständiga svar på enkätundersökningen erhöles. Bland respondenterna i förundersökningen fanns skillnader i arbetserfarenheter, värderingar och attityder. Dessutom var speciallärarna verksamma i olika skolor. Antalet arbetsår varierade från 1 till 32 år, i medeltal var arbetserfarenheterna 13 år. Alla respondenter utom en var kvinnor. De flesta uppskattade att de under största delen av arbetstiden undervisade i smågrupp. En av respondenterna jobbade dock nästan enbart med

¹⁵ Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens innehåll.

enskild elevundervisning. Tre av dessa speciallärare intervjuades mera ingående i den teorigenererande undersökningen.

Efter förundersökningen förberedde jag mig för den föreliggande undersökningen genom att noggrant sätta mig in i forskningsprocessen för metoden för grundad teori. Jag gjorde detta genom att bland annat läsa Glasers (1978, 1992) texter, läsa andra grundade teorier och även genom att omforma begreppens innebörd för den aktuella undersökningen.

3.3 Öppen kodning

Under den öppna kodningen går forskaren noggrant igenom allt insamlat datamaterial. Jämförelser görs i data och genom detta kan likheter och olikheter märkas (Glaser, 1992, s. 39). Glaser (1992, s. 4 & s. 19) menar att forskaren frågar sig vad som är huvudproblemet och vilken kategori eller egenskap olika data visar på. Forskaren samlar inledningsvis alla kategorier som går att hitta (Hartman, 2001, s. 40–42). Den öppna kodningen avslutas, enligt Glaser (1992, s. 39), när den gett upphov till en kärnkategori.

I den första analysen kodades svaren till frågorna 4–6 i den elektroniska enkäten¹⁶. Dessa var inriktade på speciallärares beskrivning av elevers lärandeprocesser. I detta skede tycktes svar som tangerade olika delar av motivation vara framträdande, och därför analyserades även frågorna 7 och 9. Dessa frågor var inriktade på motivation. Svaren på frågorna om denna tematik var mycket ingående.

Utgående från den första analysen växte begreppet *skolmotivation* fram som benämning för kärnkategorin i modellen. Ur materialet växte även kategorier fram, men dessa var diffusa och för att precisera dessa och öka dem utfördes en djupgående intervju med en av speciallärarna som deltagit i förundersökningen. Efter den inledande analysen av svar på enkätfrågor kom intervjun att vara den främsta datainsamlingsmetoden i undersökningen. Samtliga intervjuer transkriberades i del eller helhet och dessa transkriptioner utgjorde data för kodningen och analysen.

¹⁶ Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens utformning.

Intervju

Patton (2002, s. 98) menar att olika individer kan ha olika perspektiv på samma område och att perspektiven kan tas till vara genom öppna intervjuer. Med hjälp av öppna intervjuer kan den enskilda respondentens personliga syn utforskas. I en väl genomförd intervju kan intervjuaren få den intervjuade att delge sin inre värld. Därtill kan intervjuerna i en intervjustudie fånga komplexiteten av de individuella uppfattningarna och erfarenheterna (Patton, 2002, s. 341). Intervjuaren strävar, enligt Patton (2002, s. 348) efter att ställa genuina och icke-ledande frågor för att ge den intervjuade en möjlighet att med egna ord uttrycka det egna perspektivet.

Intervjuerna i denna undersökning har förts på tre olika sätt. Enligt Pattons (2002, s. 341–344, 347) kan intervjuer för det första ta formen av en informell diskussion. Intervjun grundar sig på de frågor som genereras i samtalets naturliga flöde. Denna typ av intervju kallas ostrukturerad intervju och den erbjuder maximal flexibilitet att låta datainsamlingen följa respondentens initiativ. De intervjufrågor som ställs baseras på den intervjuades svar på frågor redan ställda. Detta sätt att intervju är spontant och flexibelt men det finns en risk för att intervjuaren i alltför hög grad leder intervjun, speciellt om intervjutekniken är ny. Denna intervjutyp är beroende av en god samtalsteknik, en förmåga att komma till snabba insikter och en förmåga att flexibelt kunna formulera frågor, men att ändå kunna undvika att överföra den egna tolkningen till intervjusituationen.

I denna undersökning användes den informella diskussionen som intervjustil speciellt i början av intervjuerna och i den öppna fasen av teorigenereringen. Trots riskerna och utmaningarna med en ostrukturerad intervjustil kräver metoden för grundad teori i första hand ostrukturerade intervjuer, eftersom dessa ger störst möjlighet till att behandla det som faktiskt är aktuellt och inte det som intervjuaren tror är aktuellt.¹⁷ För att få så uttömmande intervjusvar som möjligt och för att undvika att styra intervjuerna, ställdes följdfrågor för att låta respondenterna vidareutveckla svar och definiera begrepp och uttryck som de redan lagt fram. Vartefter antecknades områden som respondenten nämnde och som behövde vidareutvecklas¹⁸.

¹⁷ Forskare som använder metoden för grundad teori strävar efter att förhålla sig öppna för att kunna se det som finns och inte det som borde finnas (Glaser, 1992). Jämför kapitel 2.

¹⁸ Se bilaga 3 för en intervjumanual för den ostrukturerade delen av en intervju. I den framkommer anteckningar av områden som behandlades av respondenten. Anteckningarna låg som grund för följdfrågor.

Enligt Patton (2002, s. 342–344) följer den andra typen av intervjuer en generell intervjuguide som görs upp på förhand. Guiden består av de aspekter som förväntas undersökas under intervjuens gång. Utgående från den kan intervjuaren på ett fritt sätt utforska respondentens perspektiv, formulera frågor och styra konversationen. Fördelarna med denna strategi är att den effektiviserar tidsanvändningen.

I denna undersökning användes intervju utgående från en intervjuguide speciellt i den selektiva och teoretiska fasen av teorigenereringen. Guiden¹⁹ användes ändå enbart som komplement till den ostrukturerade delen av intervjun. De temaområden som fanns i intervjuguiderna utgjordes av luckor i den framväxande modellen.

Patton (2002, s. 342 & 344–347) beskriver den tredje typen av intervju som den standardiserade. Denna består av ett antal på förhand noggrant formulerade öppna frågor i en bestämd ordning. De standardiserade frågorna kan användas för att samla in uppgifter av en stor mängd respondenter, genom detta kan svaren lättare jämföras sinsemellan.

En standardiserad intervjustil passade inte denna undersökning eftersom den inte är flexibel nog att behandla det som kommer upp under intervjun. Den skulle ha kommit att styra intervjun. En standardiserad intervjustil förekom enbart i slutet av intervjuerna i denna undersökning. De standardiserade frågorna²⁰ användes med syfte att samla bakgrundsinformation. Frågorna förenklade den konstanta jämförelsen och det teoretiska urvalet.

Enligt Patton (2002, s. 341–343, 347) är det fullt möjligt att kombinera de tre olika intervjustilarna och genom detta få flexibilitet i intervjusituationen. Han nämner ett mönster där intervjun inledningsvis har en ostrukturerad karaktär, för att sedan bli alltmer strukturerad. Denna kombination av intervjustilar har använts i denna undersökning.

Efter analysen av den inledande intervjun omformulerades kärnkategorins namn från *skolmotivation* till *studieaktivering*, för att tydligare beskriva kärnan i problembilden. Efter att kärnkategorin hittats och namngetts, kunde den selektiva kodningsfasen inledas.

¹⁹ För ett exempel på olika frågeområden som på ett fritt sätt skulle behandlas i en intervju, se bilaga 4.

²⁰ Se bilaga 5 för en intervjumanual med de standardiserade frågorna.

3.4 Selektiv kodning

Enligt Glaser (1992, s. 38–39) begränsar forskaren sitt fokus efter den första kodningsfasen. Meningen i den selektiva fasen av forskningsprocessen är att finna mönster bland, sälla fram och integrera de kategorier och egenskaper som verkar ha den största relevansen för kärnkategorin.

Den selektiva fasen i denna undersökning genomfördes med intervju som datainsamlingsmetod. Under denna fas fick modellen sin form och en viktig del av fasen innebar sortering och jämförelser av de begrepp som genererats. Denna fas karaktäriserades även av att ta ställning till vilka kategorier som skulle fyllas ut och vilka kategorier som inte behövde en uttömmande beskrivning. Karaktäristika för lärarnas arbetssätt för att skapa förutsättningar för studieaktivering växte fram i denna fas och dessa kom att bilda egenskaperna för kärnkategorin och de övriga kategorierna.

En speciallärare fungerade som respondent i början av denna fas. Efter analysen av intervjutranskriptionen såg jag anledning till att bredda undersökningens fokus. De flexibla undervisningslösningar som framkom verkade vara relevanta för studien. Dessa bestod av studieaktiverande arbetssätt i en lärartät undervisning. När modellen fått sin form inleddes den teoretiska fasen av forskningsprocessen.

3.5 Teoretisk kodning

Enligt Hartman (2001, s. 83–84) innebär den teoretiska fasen av forskningsprocessen i främsta hand att söka teoretiska koder. Utgående från Glasers (1992, s. 38) beskrivning innebär teoretisk kodning att märka de begreppsliga förhållanden och egenskaper som råder mellan och i kategorierna. Glaser (1992, s. 15, 32–34) menar att en forskare i detta sena skede av forskningsprocessen kan visa hur arbetet passar med tidigare teorier, och alltså vända sig till tidigare forskning. I detta skede har teorin fått sina ramar och är ordentligt rotad i empirin. Relevant litteratur kan vara baserad på samma idé, gå att integreras direkt i den genererade teorin eller visa hur den genererade teorin varierar och lägger till existerande teori.

Den teoretiska fasen av denna undersökning karaktäriserades av att på olika sätt presentera modellen. Skrivprocessen var fortlöpande så att nya utkast gjordes allteftersom, för att

åskådliggöra modellens utfall och även se var luckor fanns. I en cyklisk process skrevs utkast som sedan formades om och putsades för att spetsa modellen, så att den visade på det väsentliga och inte i alltför hög grad endast beskrev data.

Denna studie begränsades till en Pro gradu avhandling och metoden för grundad teori verkade inte, enligt min uppfattning, vara rätt metod för att göra utsagor om samband. Därför valde jag att inte sätta fokus på att i stor utsträckning göra uttalanden om kategoriernas samband, utan jag kunde endast konstatera att någon sorts koppling verkade finnas. Den största källan för teoretiska koder blev däremot kopplingarna till rådande teorier inom området. Till varje kategori kunde, genom en spegling mot litteratur inom området, en koppling till kärnkategorin göras.²¹

Den teoretiska fasen bestod även av att kontrollera och testa modellen. Detta gjordes inte för att verifiera den, utan för att göra den så stabil som möjligt. Det gjordes genom att analysera separata intervjuer och genom att spegla utsagorna till teorin. Utgående från dem justerades och balanserades modellen. Dessutom tog tre medbedömare del av 12 citat från en intervju och gjorde en sortering av dessa under kategori- och egenskapsbegreppen. Resultatet av sorteringarna fungerade som bas för att ytterligare förtydliga och spetsa formuleringen och struktureringen av modellen.

För att visa på denna undersöknings forskningsetiska och validitetsmässiga genomförande beskrivs här efter perspektiv som tagits i beaktande för att öka arbetets kvalitet. Allmänna kvalitetskriterier i kvalitativ forskning ges och även sådana som är specifikt utformade för metoden för grundad teori.

3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning och metoden för grundad teori

Patton (2002, s. 340) menar att forskning som inte utförs på ett trovärdigt sätt kan leda till sänkning av trovärdigheten på all annan forskning som bedrivs på ett liknande sätt. Det är därför viktigt att vara mån om att bedriva forskning på ett forskningsetiskt korrekt sätt. Jag har motverkat att arbetets värde sänks, genom att konsekvent försökt hålla mig till Glasers idéer och även noggrant motivera de tolkningar som gjorts utöver hans riktlinjer. För att ge

²¹ Denna spegling presenteras i samband med att kategorierna presenteras i kapitel 4 och 5.

en överskådlig bild av utgångspunkten för arbetet, har jag noggrant beskrivit den bild av metoden för grundad teori som jag utgått ifrån.

Också Larsson (2005, s. 16) lyfter fram vikten av forskarens föreställningar om kvalitet i vetenskapliga arbeten. Larssons (2005, s. 17–20) kriterier för kvalitativ forskning är uppdelade i kvaliteter i framställningen som helhet, kvaliteter i resultatet och validitetskriterier. Jag väljer att fokusera på Larssons kriterier innan jag diskuterar de som gjorts upp för metoden för grundad teori, eftersom likheterna är stora och jag uppfattar Larssons kriterier vara mera heltäckande.

Det första av Larssons (2005, s. 17–20) kriterier för kvaliteten i framställningen som helhet är *perspektivmedvetenhet*. Detta kriterium baserar sig på att sanningen är relativ och att tolkningar är beroende av perspektiv. Arbetets kvalitet är också beroende av avgränsning av områden och fenomen. Viktigt för kriteriet *perspektivmedvetenhet* är att forskarens förförståelse är klargjord, men Larsson menar att forskare i vissa kvalitativa traditioner inte vill att förförståelsen ska färga forskningen²². Larsson menar att perspektivmedvetenhet inte ska omfattas på bekostnad av forskningstraditionen. För att visa på *perspektivmedvetenhet* på samma gång som jag försöker förhålla mig neutral till min egen förförståelse, har jag i avhandlingens inledning knutit an undersökningens problemområde till samtidigt, men även beskrivit hur jag uppfattar problemområdet. Jag har även strävat efter att avgränsa fenomenen som undersökningen berör. Kopplingen till rådande teorier har gjorts i resultatredovisningen för att visa ur vilket perspektiv jag tolkat resultatet. Jag har även klargjort att arbetet baseras på mina tolkningar, genom att behandla valet av en socialkonstruktivistisk syn på kunskapsbildning.

Det andra kriteriet som Larsson (2005, s. 20–21) formulerat för kvaliteter i framställningen som helhet är *intern logik i studien som helhet*. Detta kriterium är ofta använt, delvis på grund av att en bedömare inte behöver ha en djup sakkunskap i området som det vetenskapliga arbetet behandlar. Kriteriet innebär att det ska finnas en harmoni genom de olika delarna i arbetet i fråga om bland annat forskningsfråga, metod och datainsamling. Problem med detta kan till exempel råda i forskningstraditioner som lyfter fram vikten av att

²² I metoden för grundad teori vill forskaren inte att förförståelsen ska färga forskningen (Glaser, 1978, 1992).

som forskare öppet gå in i fältet. I dessa fall saknas direkta forskningsfrågor²³. Därför behöver man för att avgöra *den interna logiken i studien som helhet* också beakta naturen av det som studeras och vilka riktlinjer som finns för hur den specifika typen av forskning utförs. Idealet kan ses vara att det vetenskapliga arbetet, som konstruktion, är väl sammanfogat och att det bildar en sluten helhet. För att uppfylla kriteriet om *intern logik i studien som helhet* har jag konsekvent försökt följa Glasers (1978, 1992) riktlinjer för metoden för grundad teori. Genom att basera mig på dessa har jag strävat efter att skapa en god struktur på forskningstillvägagångssättet. Utöver detta har även valet av forskningsansats och forskningsmetod motiverats utgående från det utvalda problemområdet. Genom metatexter och strukturering av arbetet har jag försökt skapa en logisk helhet i avhandlingen.

Det tredje kvalitetskriteriet i framställningen som helhet som Larsson (2005, s. 22) presenterar är *etiskt värde*. Larsson menar att en viktig egenskap för en vetenskaplig studie är att den genomsyras av en god etik. Det största felsteget angående detta kriterium är lögn. Vidare bör intresset av att skapa ny kunskap avvägas mot ett krav att skydda individer. Larsson menar att standardmetoden för att skydda individer är att anonymisera individ, plats och institution. Genom detta uppstår till viss del en motsättning mot validiteten i och med att det gör resultatet mera ospecifikt. En annan metod är att skydda de grupper som drabbas av de konklusioner som forskningsresultatet för med sig. Jag har under hela arbetet försökt att ta kriteriet för det *etiska värdet* i beaktande. Respondenterna deltog frivilligt och klargjordes om undersökningens innehåll och upplägg. Intervjumanualer och enkätfrågorna formulerades så att respondenterna varken skulle känna sig utsatta eller ifrågasatta. I den beskrivna modellen behandlas respondenterna konfidentiellt och forskningsresultatet speglar enligt min mening inte någon i ett ofördelaktigt sken.

Larsson (2005, s. 23–26) har även lagt fram kriterier angående kvaliteten av resultatet. Det första är *innebördsrikedom*. Detta kriterium handlar om hur väl innebörden gestaltas och ifall ny innebörd uppstår genom undersökningen. Idealet för beskrivningarna i resultatet är fyllighet. I en kvalitativ forskning ska kategorier vara innebördsrika, fånga det väsentliga och vara särskilda sinsemellan. Det andra kriteriet som Larsson ger angående kvaliteten hos

²³ I en undersökning baserad på metoden för grundad teori formuleras ingen forskningsfråga (Glaser, 1978, 1992). Jag låter begreppet 'problemområde' motsvara detta i min tolkning av Larssons (2005) kvalitetskriterier.

resultatet är *struktur*. Detta innebär ett krav på överskådlighet, förenkling och en röd tråd i resonemangen. Det finns en spänning mellan kravet på *innehördsrikedom* och *struktur*. Det tredje kriteriet på kvaliteten hos resultatet, enligt Larsson (2005, s. 25), är *teoritillskott* och det innebär hur väl forskaren relaterar till tidigare forskning och bygger till denna.

I detta arbete har jag strävat efter att uppfylla kriteriet om *inbördesrikedom* genom att ge omfattande beskrivningar av kategorier och begrepp. Jag har dessutom försökt lyfta fram det väsentliga och format kategorierna så att de skiljer sig sinsemellan. Fylligheten i beskrivningarna har skapats genom både abstrakta och konkreta beskrivningar, och även genom exempel och citat. Genom strukturering och grafik har jag försökt göra modellen så åskådlig och enkel som möjligt. På detta sätt har jag försökt uppfylla kriteriet för *struktur*. Jag har strävat efter att uppfylla kriteriet *teoritillskott* genom att koppla an den genererade modellen till tidigare forskning, visa på implikationer och ge förslag till fortsatt forskning. Modellen som presenterats i arbetet anses vara ett tillskott till den allmänt rådande teorin i området i form av en faktiskt teoretisk modell och grunder för en formell teori²⁴.

Larsson (2005, s. 18 & 26–27) presenterar validitetskriterierna *diskurskriteriet*, *heuristiskt värde*, *empirisk förankring*, *konsistens* och *det pragmatiska värdet*. *Diskurskriteriet* innebär att forskarens argumenterande sker genom en växelverkan mellan alternativa resonemang. Målet är att de argument som förs håller sträck i jämförelse med andra alternativa argument som kunde föras angående forskningsprocessen. Jag har försökt uppfylla *diskurskriteriet*, genom att i diskussionen både förhålla mig kritisk och försvarande till resultat och forskningssätt.

Det andra validitetskriteriet som Larsson (2005, s. 27–28) för fram är *heuristiskt värde*. För att avgöra detta värde görs en bedömning av huruvida det vetenskapliga arbetet presenterar något nytt. I framställningen kan resultatet läggas upp på ett sådant sätt att en kvalitativ generalisering är möjlig. Att generalisera till populationen hör inte till den grundade teorin och Glaser (1992, s. 16, 107) menar att metoden för grundad teori snarare genererar en teori för ett specifikt problemområde. Bassey (2001) menar att de resultat som görs utgående från kvalitativ pedagogisk forskning i sig har liten kredibilitet. Resultaten kan dock vara en användbar guide för det praktiska professionella arbetet, när de tagits fram genom forskning

²⁴ Se avsnitt 2.9 för beskrivningen av de olika formerna av teori enligt metoden för grundad teori.

som gör klart kontexten av resultatet och de bevis som visar på resultatet. Det *heuristiska värdet* i detta arbete är stort eftersom den underliggande meningen med en grundad teori är att den speglar något ur en synvinkel som inte utgår från tidigare teori. Dessutom kan implikationerna som presenteras vara direkt användbara av lärare i det praktiska undervisningsarbetet.

Det tredje validitetskriteriet som Larsson (2005, s. 28) lägger fram är *empirisk förankring*. Detta kriterium handlar om hur tolkningen och verkligheten förhåller sig till varandra och hur nära tolkningen ligger verkligheten. Det är essentiellt att den empiriska undersökningen grundas i data. Det viktigaste karaktärsdraget för en grundad teori är att den är rotad i data (Glaser, 1978, 1992). För att uppfylla det här kriteriet har jag, förutom att utgå från empiriskt data, strävat efter att belysa resultatet med citat. Forskaren färgar ohjälpligt, på grund av sin starka involvering i forskningsprocessen, resultatet i en kvalitativ forskningsprocess. För att säkerställa att den egna tolkningen ändå inte överskuggar bilden av verkligheten har jag använt mig av medbedömare.

Det fjärde validitetskriteriet som Larsson (2005, s. 31) lägger fram är *konsistens*. Detta innebär spelet mellan del och helhet. Med detta menas att delarnas uppbyggnad utgör helhetens värde och att helheten speglar delarna. Detta kriterium har jag försökt uppfylla genom att låta varje del bidra till helheten, genom att utforma delarna klart och så att varje del bjuder på ett perspektiv som är viktigt för att kunna förstå helheten. Dessutom har jag strävat efter att låta delarna övergå i varandra på ett logiskt sätt.

Det femte validitetskriteriet som Larsson (2005, s. 32) presenterar är *det pragmatiska kriteriet*. Detta kriterium behandlar konsekvensen av resultatet och resultatets externa värde för praktiken. Jag har försökt uppfylla *det pragmatiska kriteriet* genom att lyfta fram den innebörd jag tolkat för resultatet och även visa på vilka implikationer modellen har på det praktiska arbetet ute på fältet.

Glaser (1992, s. 29) menar att forskare kan öka den genererade teorins trovärdighet genom att integrera nytt stoff, mätta teorin och öka teorins densitet. I denna undersökning har detta uppfyllts genom en bred datainsamling. Jag har också försökt höja begreppsnivån på modellen så att många olika typer av data kan motsvara kategorierna, samtidigt som kopplingen mellan data och teori ändå är tydlig.

Trovärdigheten är också beroende av en god relevans (Hartman, 2001, s. 54–55). Relevans innebär att teorin beskriver det den ska. För att den ska kunna göra det måste en grundad teori opåverkat få växa fram. Glaser (1992, s. 15, 88) lyfter fram att den bör passa området som undersökts. Teorin passar ifall den växer fram i nära kontakt med det undersökta området. Relationen mellan data och teori ska vara tydlig, vilket kan jämföras med Larssons (2005) kvalitetskriterier.

Enligt Glaser (1992, s. 15) och Hartman (2001, s. 54–55) ska en god teori vara modifierbar. Den måste kunna rättas till allteftersom ny data uppdagas och därmed ändras så att teorin följer verkligheten. Detta perspektiv har i denna teorigenerering tagits i beaktande genom att skapa en generell ram. Modellens ram kan efterhand byggas ut och kategoriernas innebörd kan spetsas, eftersom beskrivningen av resultatet formulerats så att nytt data kan uppdatera teorin utan att kullkasta den.

4 Studieaktivering

I kapitel 4 och 5 presenteras modellen som genererats i denna undersökning och den sätts även in i ett teoretiskt sammanhang både innehållsmässigt och strukturmässigt. I den inledande beskrivningen av modellen presenteras *studieaktivering* som kärnkategori i modellen. Enligt de deltagande lärarna är elevens aktivering i studierna den största utmaningen för att skapa förutsättning för lärande i årskurserna 7–9. *Studieaktivering* är därför det begrepp som bäst beskriver kärnkategorin i den genererade modellen. *Studieaktivering* är starkt sammankopplad med motivation och innebär att engagera eleven i lärandeprocessen både fysiskt och psykiskt.

Till beskrivningen av kärnkategorin *studieaktivering* hör ett flertal olika delperspektiv som fyller kategorin och ger den ett djup. Dessa är en allmän beskrivning av *studieaktivering*, samt hur studieaktiviteten syns i eleven eller hur avsaknaden av den märks. Vidare behandlas även av lärare uppfattade orsaker till brister i studieaktiviteten och också följer av problem med den. Tecken på ett lyckat studieaktiverande arbete behandlas också. Därefter följer en beskrivning av karaktäristika i arbetet för ökad studieaktivitet. Dessa karaktäristika utgör kärnkategoriernas och de övriga kategoriernas generella egenskaper²⁵. Karaktäristika i lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för *studieaktivering* är *reaktivitet*, *interaktion* och *ledarskap* samt att *trygghet* skapas och att eleven får hjälp med att utveckla *studiestrategier*. Ett annat karaktäristikum i det studieaktiverande arbetet är hur *elevpåverkan* möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning.

I slutet av kapitlet jämförs kärnkategorin med teorier och forskningsrön inom området. Jämförelsen är inte en fullständig redogörelse för rådande teorier, utan ett axplock som kan lyfta fram väsentliga aspekter i modellen. Speglingen av modellen byggs upp runt Banduras (1997) teori om self-efficacy. Även Zimmermans (2006, 2008) teori om självreglerat lärande är viktig i speglingen.

²⁵ Kategorierna utgör delnivåer för det studieaktiverande arbetet och dessa delnivåer behandlas vidare i kapitel 5. Dessa kategorier beskriver inom vilka områden lärare kan arbeta för att skapa förutsättning för studieaktivering. Exempel på kopplingen mellan aspekter i kärnkategorin och de andra kategorierna visas i fotnoter i detta kapitel

4.1 En allmän beskrivning av studieaktivering

Studieaktivering är en stor utmaning för lärarna i arbetet med att skapa förutsättningar för lärande. Lärarna uppfattar det som problematiskt att engagera och väcka aktivitet hos eleverna. Så här berättar en lärare:

En typisk specialelev är nog någon som man brottas med, just för att väcka motivation och intresse.

Att aktivera eleverna också psykiskt anses vara nödvändigt för lärandeprocessen. En lärare menar att:

Sen då de har som lugnat sig och kommit till den punkten, då kan man plötsligt börja undervisa i snabb takt. Men det är som inte nå stor vits förrän de har själva kommit på att de faktiskt vill.

Studieaktivering är starkt sammankopplad med motivation och handlar om en positiv aktivering fysiskt, psykiskt samt attityds-, intresse-, ambitions- och humörmässigt. En positiv studieaktivering kan beskrivas som att leva upp till sina inre potential. Så här berättar en lärare:

(Jag märker en förändring genom att) sådana som aldrig säger någonting, (är) jättetysta, har blommat ut och vågat.

Aktivitet kan också ha en negativ innebörd, eftersom aktiviteten kan ligga på ett oönskat område. En av lärarna uttrycker detta såhär:

Jag har alltid aktiva elever men det är bara det att aktiviteten inte alltid svänger sig på rätt tema. Jag menar om du liksom har mera asia om att skruva lös batteriet här så är det ju inte den aktivitet som belönas inom ämnet. Att den (inte) är inriktad på det de ska göra. För att jag har också de som har väldigt mycket aktivitet, men som inte alltid är inriktade på rätt. Då måste man ju försöka styra på något sätt.

Studieaktivering är att eleven engageras fysiskt och psykiskt i sina studier och lever upp till en inre potential. I följande avsnitt beskrivs studieaktivering utgående från eleven.

4.2 Studieaktivering och eleven

En studieaktiverad elev är aktiverad, engagerad och närvarande. En studieaktiverad elev är även intresserad. Så här berättar en lärare:

När man mitt i allt har elever som till exempel läser på förhand lite i boken ungefär att: ”Ska vi prata om det här idag?”. Då har nog nå intresse vaknat. Att de som kanske aldrig tidigare läst, (nu) har tagit reda på nå fakta om nånting på sidan om. (...) Då ser man ju att då har det vaknat ett intresse för det här. Sen behöver det ju inte vara det att de älskar det här eller tycker om det här ämnet, men redan det att de gör uppgifter, det visar ju det att nämen att de visar ett intresse för skolarbete eller ämnet. (...) Har du intresse så är det lättare att jobba med ett ämne också än om man tycker att det är helt ointressant, då är (det) nog större tröskel att ta itu med arbete eller orka sätta sig ner och lyssna ens.

Eleven läser, skriver och är koncentrerad i undervisningssituationen. Eleven försöker förstå och gör sina uppgifter på lektionerna och där hemma. Den studieaktiverade eleven vågar vara verbalt aktiv i undervisningssituationen. Hon eller han frågar och svarar. Den studieaktiverade eleven utstrålar en glädje, diskuterar och trivs. Så här beskriver en lärare detta:

Man ser ren på deras kroppsspråk och deras hållning, då de kommer in i ens klassrum att äntligen slapp jag hit! Vad skönt!

Att inte vara studieaktiverad kan innebära att vara närvarande fysiskt, men ändå fränkopplad rent psykiskt. En annan term för att inte aktivera sig studiemässigt är underprestation. En lärare säger:

Man är nu med, men man vet egentligen inte vad som händer på lektion.

Icke studieaktiverade elever undviker ofta att ta sig an skolarbetet. Det innebär att de inte gör sina uppgifter där hemma och uppfattas som okoncentrerade i undervisningssituationen. Det händer ofta att eleverna inte har med sina saker och skolkning är inte ovanligt. Eleverna kan också visa avoghet mot vissa ämnen. Ofta kan eleverna vara aktiverade på ett oönskat område. Ett vanligt exempel på felriktad aktivitet är att sitta och prata med andra elever eller att leka med sin telefon. En lärare ger en beskrivning av vad som händer när eleverna är aktiverad på ett oönskat område:

Och så sysslar de med det då och det kan uppta väldigt mycket av deras lektionstid vilket gör att hela den där inlärningsbiten faller bort och de där luckorna kommer, fast de inte sku ha behövat göra det.

De icke studieaktiverade eleverna upplevs ofta på ett negativt sätt av läraren. Läraren beskriver att eleverna är motsträviga och ställer sig på tvären. En annan beskrivning är att eleverna uppfattas som störande. Så här säger en lärare:

(Det) leder ju till sånhäna ordningsproblem i klassen och irritationsmoment för lärarna. Det handlar om framförallt sånt hänt att de lyssnar inte nå mera sen då man undervisar, de gör inga läxor. Man måste hela tiden bli irriterad på dem och hela inläringssituationen får en negativ konotation.

En icke aktiverad elev sätter sitt fokus på annat än undervisningsinnehållet och upplevs ofta på ett negativt sätt av lärarna. Den studieaktiverade eleven märks genom sitt intresse och sin positiva aktivitet under lektionen. I det följande avsnittet presenteras av lärarna uppfattade bakgrundsfaktorer till problem med studieaktivitet.

4.3 Uppfattade negativa bakgrundsfaktorer

De bakgrundsfaktorer som till följande beskrivs är till viss mån spekulativa. De är inte heltäckande, eftersom de endast utgår från de tankar som respondenterna yppat. De beskrivna bakgrundsfaktorerna kan trots detta öka förståelsen för elevers inaktivitet i studierna och även ge riktlinjer för inom vilka områden studieaktiverande insatser kan göras. De påverkande faktorer som beskrivs är i relation till ålder, kön, tidigare erfarenheter, diskrepanser mellan underlag och krav samt olika typer av inkonsekvenser.

Åldersrelation

Graden av studieaktivering kan vara åldersrelaterad, eftersom lärare menar att problem med studieaktivering är som störst i årskurs åtta. I puberteten gör eleven uppbrott från föräldragestalter eftersom den känner sig vuxen. Verklighetsbilden och tidsuppfattningen är dock inte fullt utvecklad ännu²⁶. En lärare säger:

²⁶ Bland annat hur lärare kan utveckla anpassade undervisningsstrategier utgående från elevens kognitiva utvecklingsnivå, exempelvis med tanke på tidsuppfattning, behandlas i kategorin *anpassade arbetssätt* (5.3).

Tidsperspektivet är så svårt. Alltså det är så oöverskridligt ända till nian, fast det bara är ett år. För det ser man redan på niorna när de börjar märka att: ”Nej, men hjälp! Nu har vi bara...”. Först tycker de att nian är jättelång och så när det börjar: (...) ”Åj, det bara rinner iväg!”. Men jag tror på nåt sätt den där åttan är så jobbig på det sättet att då just ser man inte nå slut på det. (...) Du kan inte se så konkret utan det är så där väldigt abstrakt.

I puberteten kan elever också ha vacklande kroppsuppfattning. Det innebär att de inte känner sig bekväma med sina kroppar och att en snabb tillväxt medför motoriska svårigheter. En lärare talar om detta:

I synnerhet pojkarna, de växer väldigt mycket och de har ju svårt att sitta, de faller ju av stolarna ibland och så ska de koncentrera sig och så ska de sitta och skriva och så. Allting hänger inte riktigt ihop. Och det där blir jobbigt.

Elever i årskurs åtta har många skolår bakom sig och känner sig överlag skoltrötta, men samtidigt är det också i åttan som framtidsmålen börjar utkristallisera sig.

Diskrepanser mellan resurser och krav

Brister i studieaktivitet kan även bero på diskrepanser mellan elevunderlag och skolkrav. Det kan finnas diskrepanser mellan elevegenskaper, som uthållighet och koncentration, och skolkrav, men även mellan elev- och skolspråk. Många elever upplevs ha för svaga läskunskaper för att klara av de teoretiska ämnena. Diskrepanser kan även finnas mellan lärarens undervisningsstil och elevernas inlärningsstil. Lärare beskriver ett förändrat elevunderlag, där eleverna blir alltmer lustdrivna. Flera moment verkar ha tillkommit i skolan, vilket leder till att elever inte hänger med. Elevunderlaget kan ha försämrats eller också har skolans krav höjts. Så här berättar en speciallärare:

(Före jag började här jobbade jag på) en specialskola och jag skulle nog säga (att) de elever som jag hade då, så de skulle inte vara hos mig idag överhuvudtaget. De sku klara normal(kurs).

En del av skolkraven kan anses vara onödiga och inte egentligen sammankopplade med lärandeprocessen. Ibland består kraven snarare av olika typer av formaliteter. En lärare säger:

Det är den krocken som kommer där att det sätts väldigt mycket tid på sån hänt att: Att man ska ha då det där häfte ska vara prydligt och att som sånhäna saker just (...) (som) pojkarna int är nå bra på.

Det kan också finnas diskrepanser mellan behov i elevunderlaget och de resurser som finns i skolan för att tillmötesgå dem. Resurserna kan i detta fall vara ekonomiska, organisatoriska eller personliga. Eleverna upplevs i allt större utsträckning ha problem som lärare inte har resurs att bemöta. De kan vara sociala eller psykologiska. Diskrepanser kan även finnas mellan de stödjande vuxna och eleven. Krockarna kan då tänkas ligga på ett personligt plan, där till exempel personkemin inte fungerar. Så här beskriver en av lärarna detta:

Människor som söker sig till läraryrket är ofta flickor som tyckte om att gå i skolan och då har de redan accepterat att skolan är en bra plats. Och sen då de träffar elever som vantrivs i skolan så har en sån lärare väldigt svårt att acceptera att det här stället som jag tycker så jättemycket om anser den här att är ett verkligt dåligt ställe. Och redan den krocken är svår.

Bakgrunden till en bristande studieaktivitet kan ligga i diskrepanser mellan underlag och krav. Följande avsnitt beskriver lärarnas uppfattningar om negativa bakgrundsfaktorer i anknytning till könsrelationen.

Könsrelation

Brister i studieaktiveringen verkar vara könsrelaterade, där pojkar generellt sett är mera utsatta. De olika könen anses också överlag ha skillnader i inlärningsstilar, där flickorna tenderar att vara mera anpassade till skolans form. En lärare beskriver detta så här:

Nu är det ju statistiskt bara så att flera flickor är visuella inlärare, vilket gör att de har lättare att sitta stilla. De har lättare att ta till sig information från böcker och har lättare att skriva anteckningar. Och skolan går väldigt långt ut på det här. Medan pojkarna... Här kan (det) redan stanna vid det att de har ingen penna. Då fick man hålla på att söka den där pennan väldigt länge. Och då har redan första irritationsmomentet kommit.

Tidigare erfarenheter

Tidigare erfarenheter kan påverka studieaktiveringen i realtid på ett negativt sätt. Det kan vara skolupplevelser som påverkar elevens tankar om den egna kompetensen²⁷. Genom lärarens bemötande kan eleven få en negativ bild av sig själv som lärande. Även lärande som fenomen får då en negativ stämpel. Elevens negativa attityd till lärande kan ge upphov till skoltrötthet. En lärare beskriver hur eleven med tiden avaktiveras studiemässigt:

²⁷ Elevens tankar om sin egen förmåga behandlas under kategorin *kompetenstankar* (5.1).

De kan sitta tysta och så har de aldrig riktigt fyllt i det vad man har gått igenom och de hinner aldrig riktigt skriva alla rätta svar. Och så först blir de frustrerade och de kan säga kan inte du säg en gång till och nu hann du stryka ren och kan du gå tillbaks. Sen i nå skede om man bara fortsätter utan att ta hänsyn till dem så slutar de att skriva. De slutar att bry sig eller att försöka rätta. De slutar att göra läxor och de sitter.

Negativa upplevelser i skolan kan vara att vuxna inte mäktat med eleven. Ett exempel på detta är ifall eleven fått erfara gräl och tjat. Samtidigt blir lärare ofta irriterade då elever ägnar sig åt missriktad aktivitet. En lärare säger så här:

Det finns nog såna elever som det har riktigt skurit sig med någon lärare som har bara inte släppt efter. Det kommer ju en punkt, man säger nu måste det här vara så här och eleven gör ingenting och så tar man ett steg vidare. Så blir det bara mer och mera frustration och det byggs ett sånt där stort berg av frustrationer som aldrig sen man får upplöst. Och det där bär de med sig sen till skolan varje dag då de går och sen då de byter skola så har de färdigt den där negativa erfarenheten med sig. Och då måste vi på nå vis börja lösa upp den här sen.

Eleven kan ha varit med om missförstånd eller också har den inte blivit sedd. Lärare kan ha fokuserat på yttre beteenden framom att ha uppmärksammat de bakomliggande faktorerna som vållat de negativa beteendena. En lärare säger så här:

Ibland så ser man kanske mera på det där som inlärningsproblemen har lett till, alltså det där yttre beteendet. Det där negativa. Man har svårt att se bakom det sen. ”Men, varför gjorde han sådär? Varför betar han sig så där?”

Brister i studieaktiveringen kan ha sin bakgrund i tidigare negativa upplevelser. Dessa kan vara konflikter i tidigare situationer, bland annat genom lärares bemötanden. En annan bakgrundsfaktor till studieaktivering är inkonsekvens.

Inkonsekvens

Inkonsekvens sätter käppar i hjulen för studieaktiveringen. Det kan råda inkonsekvens mellan erfarenheter i dåtid och arbetet i nutid, vilket kan innebära att de lägre och de högre årskurserna håller olika linjer angående undervisningen. Så här berättar en av lärarna:

Det är försent att börja med det att nu pratar lärarn bara finska när de kommer till sjuan. Det borde vara ren första gången när de har kontakt med finska så borde de förknippa språket med en person. (...) Att de sku veta det att den personen pratar alltid finska. Då förstår de vad de förstår och så småningom så lär de sig mer. (...) Och då tror jag också att de sku funka sen i förståttningen att när man har finska på schema (talar) läraren finska. (I) vissa skolor så funkar

det nog, (...) men sen när eleverna kommer hit. De kommer från 14 lågstadieskolor och blandas. Så att om det är någon i en klass på 22, så kan det vara då två stycken som har en uppfattning om att lärarna som undervisar i finska talar finska. Så, int kommer det fram i en klass. Utan det drunknar i mängden.

Det kan även råda en inkonsekvens mellan hemmet och skolan. Det kan vara en strukturmässig asymmetri som bland annat består av ojämna krav, ojämn kapacitet till uppföljande och ojämna ideal. Inkonsekvens som orsak till studieinaktivitet kan även handla om att föräldrars budskap och val inte stämmer överens med det som lärarna anser vara de rätta.²⁸ En lärare säger:

(Eleverna säger:) ”Int kan pappa nå finska å int kan mamma nå finska å no ha di klara sig bra ändå”.

En bristande studieaktivering kan ha sin bakgrund i olika typer av inkonsekvens. Inkonsekvensen kan ligga på skolnivå eller mellan hem och skola. I följande avsnitt beskrivs vilka följder lärarna uppfattar av problem med studieaktivering.

4.4 Uppfattade följder av problem med studieaktivering

En av de faktorer som gör studieaktiveringen till en viktig utmaning att bemästra är studieaktivitetens inverkan på framtidsutsikterna. Inaktivitet uppfattas kunna leda till kunskapsluckor, vilket kan leda till ökat behov av stöd. Det här kan innebära att eleven behöver särskilt stöd och att den allmänna lärokursen inte längre kan följas, vilket innebär ytterligare kunskapsluckor i jämförelse med andra i årskursen. Det här kan ge negativa följder på framtiden. En lärare säger så här:

Om baskunskaper helt saknas. (...) Det är ju ett handikapp de ska leva med resten av livet på ett sätt. Om inte de nu sen verkligen kommer i en miljö där till exempel språket pratas. Eller att de får möjlighet till att lappa ihop det. Men vissa får int det. Jå, och sen hade jag en elev som jag träffade som var en helt duktig elev i finska, men väldigt svag. Och så träffade jag honom och han sa (att) han (är) merkonutbildad. Men att: ”Inte kommer jag att få nå jobb inom den branschen”, sa han åt mig. Och så sa jag: ”Varför inte det då?”. Så sa han: ”Nå, för int kan jag tillräckligt med finska”. Så nu utbildar han sig till (att) jobba på dagis.

²⁸ Bland annat för att motverka denna typ av inkonsekvens behövs ett gott samarbete mellan olika stödjande vuxna runt eleven. Detta delområde i studieaktiveringen beskrivs under kategorin *externt samarbete* (5.5).

En lärare menar att det inte brukar innebära ett problem att få studieplats, speciellt inte för dem som är praktiskt lagda. Däremot kan en oförmögenhet att lappa luckor och svårigheter att hänga med medstudering leda till ett ofullständigt betyg i andra stadiet och begränsade valmöjligheter i framtiden. Att misslyckas i skolan är däremot inte automatiskt likställt med misslyckanden i arbetslivet. Att vara arbetsför beror på mer än studieprestationer

För studieaktivering på lång sikt behövs självdrivna och reflekterande individer med en inre drivkraft. Detta beror på att individen förväntas vara självgående i vuxenlivet²⁹. En lärare beskriver att:

Och vi försöker förklara åt dem det också att vi ser ju det själva redan, vi lärare, nu ren då vi far till sjukhuset så kan det finnas nån gammal elev som tar emot oss och far vi till, nå var som helst, så råkar vi på dem. Har vi problem med våra rör i huset så mitt i allt står där en före detta elev och ska fixa det. Att vi vet det att vi kommer att vara jätteberoende av de här människorna i framtiden och vi vill verkligen att vi ska som kunna utrusta dem till att klara den uppgiften bra.

Följderna av problem med studieaktiveringen är inte entydiga, men i allmänhet uppfattas inaktivitet sätta olika typer av begränsningar med tanke på framtiden, till exempel ifråga om studieval och förmåga att slutföra studier.

4.5 Tecken på ett lyckat studieaktiverande arbetssätt

Studieaktiverande arbetssätt fungerar inte felfritt och alla elever kan inte nås. Att en elev aktiveras i studierna är en långsam process. Studieaktiveringen är inte heller stabil, utan den kan skifta från dag till dag. Förändringen kan dock ofta ses över en längre tidsperiod. Det är därför viktigt att ha ett helhetsperspektiv på elevens aktivitetsnivå.

En ökad studieaktivering märks i gruppen och även i annan undervisning bland andra lärare. Ett exempel är att eleverna söker vidare till andra stadiets utbildning efter den grundläggande utbildningen, även om de ursprungligen sagt att de inte kommer att göra det. Ett annat tecken på att arbetet för att öka studieaktiveringen lyckats är att eleven klarat av att bryta räckan av

²⁹ Aspekter som rör ett självstyrt lärande beskrivs närmare under kategorin *självstyrd drivkraft* (5.2).

underprestationer och att hon eller han jobbar på sin optimala förmåga, var den än ligger. En lärare säger:

”Då har de som tagit på allvar. De har bestämt sig för att nu ska jag lära mig och nu vill jag trots de luckor jag har och trots att jag är så dålig på det här så vill jag faktiskt kämpa.”

Tecken på att arbetet för elevens studieaktivering lyckats är att man lyckats svänga nedåtgående tendenser. Arbetssätten fungerar trots allt inte felfritt. I följande avsnitt presenteras karaktäristika för arbetet att öka studieaktiveringen.

4.6 Karaktäristika för arbetet för ökad studieaktivering

I detta avsnitt presenteras karaktäristika för arbetssätt för att skapa förutsättning för studieaktivering. Dessa karaktäristika bildar egenskaperna för modellen och de är gemensamma för lärares studieaktiverande arbete i de olika delnivåer som presenteras i nästa kapitel. Beskrivningarna av dessa karaktäristika är deskriptiva till sin karaktär, belyses i främsta hand med exempel och presenteras utan inbördes ordning. Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för *studieaktivering* är *reaktivitet*, *interaktion* och *ledarskap* samt att *trygghet* skapas och att eleven får hjälp med att utveckla *studiestrategier*. Ett annat karaktäristikum i det studieaktiverande arbetet är hur *elevpåverkan* möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning.

Reaktivitet

Begreppet reaktivitet³⁰ kom att beskriva det första karaktäristikumet för studieaktiverande arbetssätt eftersom det för tankarna till verbet 'att reagera'. Reaktivitet kopplas an med snabbhet och kan handla om att reagera i tid genom ett förebyggande arbete. Detta kan innebära att skolan tar problem på allvar när de uppdagas och även tar itu med dem i ett tidigt skede. På grund av att studieaktivering är en långsam process kan det vara för sent att åstadkomma stora förändringar under korta tidsperioder. Därför kan ett förebyggande arbetssätt vara mera ändamålsenligt än att låta åtgärderna infalla först under det sista året i den grundläggande utbildningen. Så här berättar en lärare:

³⁰ Enligt Nationalencyklopedin (2014) är reaktivitet till exempel ett mått på hur snabbt en kemisk förening reagerar i en kemisk reaktion.

Jag brukar använda ett sån där uttryck att de är oberörda undervisningen. Vi har såna elever som man upplever att ha nästan under hela sin skoltid i vissa ämnen tagit det greppet. (...) De upplever att de får ingen respons. (...) De borde ju ses redan i ett tidigare skede och i lågstadie då förstås. Och man borde ta deras problem på allvar. Och försöka hitta alternativa sätt. (...) Alltså nästan alltid upplever jag ju bara att det är för sent. Och jag minns att jag har suttit med någon. (...) Vi har suttit tillsammans och de har varit så där stöddiga och sen till slut då de har lugna ner sig och jag har som kunnat sitta, så har jag som bara sagt att: ”Du har enorma luckor och det är ingenting mera vi kan göra åt det. Att nu kan vi bara försöka lappa ihop det vi kan för att försöka få dig vidare in på en vidare utbildning och kanske sen småningom hinna upp.” Då har de som för första gången märker man, så har de fått sörja. Det är nästan en sorg för dom: ”Det är ingenting längre vi kan göra. Du går ut. Om några månader är du ut ur grundskolan och du har inte alltså egentligen fått det vad grundskolan borde ha kunnat ge.”

Reaktivitet i lärarens arbete handlar i första hand om strategier baserade på flexibilitet, som exempelvis att i stunden kunna ändra strategi för undervisningen. Det kan innebära att hitta alternativa lösningar att överbygga problem och hitta vägar förbi negativa beteenden. Det kan även betyda att vara redo att i stunden ta vara på elevernas initiativ. En lärare beskriver det här så här:

Har de mycket initiativ kanske de själv kommer på saker: ”Sku int vi kunna gör de här?” Och då är vi ofta ganska flexibel: ”Ifall du vill och så kan vi gör på det här viset.”

Så här berättar en annan lärare:

Jag kan vara väldigt flexibel. Vi kan byta ämne mitt i lektionen om jag så tycker. Ibland är det någon som kommer och säger att: ”Men vi har biologiprov idag och jag förstod inte något av det här!”, ”Okej, då har vi finska halva timmen och så läser vi till biologiprov sen”.

Reaktivitet kan också innebära en snabb respons. Så här berättar en lärare:

Responsen måste komma snabbt. Och många gånger gör det då inte någonting fast det är ibland sämre och ibland bättre. Men det är just att det, går det dåligt en gång så: ”Ja, men nästa gång så ska jag nog...”

Reaktivitet som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att lärare beaktar vikten av snabba insatser, det innebär flexibilitet i stunden, men också att arbeta förebyggande.

Interaktion

Den sociala interaktionen har en viktig roll i lärarens arbete med att påverka elevens studieaktivering. Dels syns bristande studieaktivering ofta i den sociala interaktionen, till exempel genom en dålig attityd. Dels är det genom den sociala interaktionen som studieaktiveringen kan påverkas. Detta sker företrädesvis med samtal. En lärare berättar:

Så brukar jag säga: ”Nå, men du har ju just sagt att du tänker inte göra det här. Och du ska inte göra nånting. Så nu ska du sitta och inte göra nånting. För jag kan inte tvinga dig att lära dig. Jag kan hjälpa dig om du vill lära dig”. Och... det brukar nog gå sen den vägen.

Läraren kan behöva vara styrande i samtalen åtminstone till en början, genom att ge eleven perspektivvidgande tankeställare. Denna typ av diskussioner anses vara att föredra istället för negativt bemötande av inaktivitet. Vartefter kan lärarstyrningen alltmer övergå till elevstyrning. Läraren kan verka som bollplank, där eleven tar upp sådant som är aktuellt för henne. Så här berättar en lärare:

Det är ju nog att jag styr mycket, men sen så efterhand som de börjar känna varandra, att de börjar känna mig. Så ser man att den där tröskeln blir mindre för att våga själv också ta initiativ och ställa frågor.

Utvecklande samtal kan också föras mellan speciallärare och andra stödjande vuxna. Detta kan vara samtal mellan speciallärare och ämneslärare. De differentierade lösningar som dessa samtal ger upphov till, kan öka elevens studieaktiveringsnivå. Så här berättar en lärare:

Det är ju alltid när det är någon som de tycker att det är nåt problem med så brukar de ju diskutera med mig. (...) Det är nog ofta att vid kaffe där så kommer någon och säger: ”Hör du (läraren) att den här (eleven) nu så, han bara gapar och tjafsar och inte gör han nå läxor att vad ska vi gör?”. Så brukar vi ju fundera då. Jaha, men har du kollat att han har skrivit upp sina läxor i kalendern. Det är nu det första. Nä, det brukar sällan ämneslärarna göra, utan de räknar med att eleverna skall göra det. (Så) sa jag: ”Men om du sku börja med det då.”.

Interaktion som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att lärare för samtal i olika konstellationer och sammanhang, exempelvis med eleven eller någon andra stödjande vuxna.

Trygghet

Att ge eleven trygghet verkar vara viktigt för att skapa förutsättningar för studieaktivering. En delaspekt i det trygghetsskapande arbetet är konsekvens. Det kan innebära ett samarbete i arbetet med eleven. Detta hjälper till att skapa en studieaktiverande struktur runt individen. För denna struktur behöver det finnas en samklang mellan de olika vuxna som verkar runt individen.³¹ Lärare kan behöva forma sig till varandra exempelvis angående undervisningsmetoder, kriterier och ideal. En speciallärare som besvarat den elektroniska enkäten skriver om skillnader mellan praxis i den mindre gruppen och den stora klassen:

Undervisningen i stor klass kunde vara mer inspirerande med diskussioner, valfrihet, varierande arbetssätt.

Trygghet genom konsekvens handlar även om att handla konsekvent som lärare. En del lärare strävar efter att väcka studieaktivering genom att skapa normlika rutiner. För att skapa dessa rutiner krävs konsekvens genom att läraren följer upp det som krävts. Kraven kan bli av rutinartad karaktär och eleverna vet genom dessa vad som förväntas av dem. På det här sättet kan man undvika att eleven får negativa erfarenheter i form av konfrontationer. Så här berättar en lärare:

Och jag tror ju ändå att trots att de tycker att jag är en sträng och elak. Eller inte tror jag att de tycker att jag är elak. Men de tycker jag är sträng och krävande. Så är det i alla fall en trygghet. För de vet precis vad som gäller. Att det finns de här tydliga ramar och regler.

Trygghet kan även ges genom att skapa kontinuitet. Detta kan innebära att det går en röd tråd genom utbildningen så att innehållet samklingar och bygger på över stadieövergångarna. Detta kan i praktiken betyda att undervisningen i årskurserna 7–9 anpassas till den utformning som finns i andra stadiets utbildning. Detta gör eleven mera självgående i framtiden och att elevens självstyrning ökar³². Att skapa trygghet kan innebära att arbeta ämnesöverskridande för att bilda en helhet på utbildningen för individen. En lärare berättar:

Då vi började så kompade vi så att jag var också med på andra lektioner, men då pratade jag alltid det där målspråket som jag höll på med. Vi hade (ett) sådant paket att vi jobbade bara med finska.(...) Då var det nog inläringen helt på annan nivå. De började också prata som i

³¹ Aspekter som handlar om samarbetet runt individen i koppling till studieaktivering behandlas i kategorin *externt samarbete* (5.5).

³² Aspekter som berör en självstyrd drivkraft i studieaktiviteten beskrivs i kategorin *självstyrd drivkraft* (5.2).

gångarna och jag som på nå vis tog en såndär finsk identitet och försökte så långt det gick att tala finska med dom eller engelska med dom.

Trygghet handlar också om trivsel. Trivsel är viktigt för att eleven ska ge sig in i lärandeprocessen. Att vara aktiv studiemässigt i det sociala samspelet är starkt beroende av att våga ta plats i gruppen. En trygghetsfaktor kan då vara relationer³³. Det är i relationen som eleven kan slappna av. Genom relationen kan eleven vara mera initiativtagande. En trygghetsfaktor kan vara att komma väl tillrätta i klassrummet. Detta kan vara att ha en hemklass eller stadigvarande grupper. Om grupperna och klassrummen inte byts ut behöver eleven inte sätta energi och fokus på att återupprepat hitta sig själv i rummet och gruppen. Så här berättar en lärare:

Sen också det där att det inte blir nå ombyte i gruppen, utan hela tiden den där samma klassen, så sen då man har lärt känna de här människorna och kommer igång så då finns det inte nå hinder där heller att man hela tiden ska måsta spänna sig att nu byter man grupp och: ”Oj, vem är där och vem är där och vad har jag för rang här och vad har jag för rang där?” Det blir det där lugnet (som) kommer.

Trygghet som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att lärare strävar efter att skapa trygghet för eleven genom konsekvens, kontinuitet och trivsel.

Studiestrategier

Studiestrategier som karaktäristikum för arbetet med att skapa förutsättningar för studieaktivering handlar om att som lärare hjälpa eleven att skapa personliga studieaktiverande strategier. Dessa är sådana som eleven själv kan omfatta. För att kunna vara studieaktiverad på ett självstyrkt sätt behöver eleven utveckla studievanor först. Rutiner kan inledningsvis tänkas vara externa ramar, som läraren ger, och att dessa sedan internaliseras till vanor. Så här berättar en lärare:

De behöver det här väldigt fasta och rutiner. Så här funkar det inte riktigt... för det är ju inte på det sättet upplagt att allting är på eleven själv och du gör dina projekt och allting, utan det är mera lärarstyrkt. De ska få de här rutinerna. (...) Om du har en undermotiverad elev som inte annars tycker den har presterat nå mycket, så int sätter du ett stort arbete framför den, de gör inte det. Utan du måste stegvis göra. Sen blir de bara bättre, men det är ett stort steg redan att få dem att inse att nu ska man göra eget arbete.

³³ Aspekter som berör relationer och *studiaktivering* beskrivs i kategorin *internt samspel* (5.4).

Ett tecken på att eleven utvecklat goda studiestrategier är självkännedom. Det kan vara att eleven vet hur den lär sig bäst och vad den behöver. Men det kan även betyda att medvetandegöras om sitt lärande. En lärare ger ett exempel på elevers insikter om sig själv:

Sen har vi också alltid en del elever som far till tionde året, till exempel för att de har på nå vis insett att: ”Nu har jag såpass stora luckor att jag kan inte fantisera att ett år ska fixa allt, utan jag behöver ett år till.”

Ett annat sätt att låta eleven erövra studiestrategier är att byta ut den traditionella katederundervisningen till att eleven lär sig att jobba mera målinriktat. Det innebär också att ge eleven redskap för att kunna lära sig själv, exempelvis ifråga om initiativtagande och tillvägagångssätt. Så här berättar en lärare:

Eleven lär sig att börja söka information själv och eleven lär sig att: ”Mitt initiativ är viktigt”. Det är kanske de där grundstenarna i det här, vilket gör att sen då de kommer ut på en specialbransch, så är de redan färdigt rustade för att söka information på nätet att veta vad som är sant. (...) Och sen just att komma med egna idéer. De är ganska initiativrika jämfört med elever som har suttit och gjort det vad lärarn har sagt att de ska göra.

Studiestrategier som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att eleven lär sig om sig själv och sitt lärande med hjälp av läraren. Detta kan åstadkommas genom att eleven först får rutiner för arbetet, men även lär sig hur den lär sig bäst.

Elevpåverkan

Ett karaktäristikum för lärares arbetssätt för att möjliggöra studieaktivering handlar om hur de möjliggör elevens medverkan och delaktighet. Jag har valt att kalla denna egenskap elevpåverkan. En aspekt som rör elevpåverkan handlar om medbestämmande. Eleven kan ges möjlighet att påverka exempelvis stoff under någon tidsperiod, men också medbestämmande med tanke på inredningen. En lärare säger:

”De får styra med sina initiativ lite mera än i en vanlig klass och det ökar deras motivation att lära sig.”

Att möjliggöra elevpåverkan handlar även om att ge valmöjligheter. Genom att erbjuda valmöjligheter kan eleven handgripligt försättas i bestämmandeposition angående det egna lärandet. Valmöjligheter kan vara angående val av studieform. Det finns studieformer som väljs av eleverna på grund av insikten om egna behov. De kan vara i form av punktinsatser,

men de kan även vara ämnes- och periodspecifika. Att få välja själv sänker skammen över att behöva hjälp speciellt med tanke på hur eleven jämför sig med andra elever³⁴. Elever upplevs öka studieaktiviteten i en självvald studieform. Valmöjligheter kan även handla om att eleven erbjuds möjlighet att välja att ta del av stoff. Så här berättar en lärare:

Biblioteket är öppet alla raster så att man kan gå och låna bok. Jag har en bokhylla i min klass med lättläst litteratur så att de flesta av mina elever så lånar böcker där.

Valmöjligheter kan även röra sig om placering, stoff, grupparbete och självständigt arbete. Eleven kan få välja i vilken ordning moment utförs. Val kan också handla om handledare. Ett visst moment kan exempelvis hellre göras tillsammans med specialläraren eller skolgångsbiträdet.

Elevpåverkan som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att eleven själv känner sig delaktig i upplägget av studierna och ges makt i lärandesituationen. Detta kan åstadkommas genom att ge valmöjligheter och medbestämmanderätt.

Ledarskap

Lärarna i undersökningen arbetar i första hand med gruppundervisning, varför ett gott ledarskap behövs för att ta hand om gruppen på bästa sätt. Egenskaper som beskriver en positiv ledare är humor, entusiasm, tålamod, rättvisa, intresse, karisma, kreativitet och glädje. En annan aspekt som kan poängteras är erfarenhet. Genom arbetserfarenheten utvecklas och preciseras strategier och en individuell stil växer fram. Så här berättar en lärare:

Det har varit bra att få jobba med olika åldersgrupper, att inte bara börja här och sen hålla på. Man ser det är bra att komma ihåg sen då jag träffar de här, då de är lite äldre så påminns jag ju också av att det här är ju bara ett skede i livet. Ganska jobbigt skede. Att de blir ju ganska fort sådana väldigt trevliga vuxna allihop, fast de kanske här då har det väldigt jobbigt.

Ett sätt att verka som en positiv ledare kan vara att undvika negativa konfrontationer och istället vara en vuxen som bemöter eleverna som individer och inte låser sig fast vid deras beteenden. Ett sådant bemötande baserar sig på en positiv elevsyn. Att en lärare ser dystert och restriktivt på elevens framtid kan tänkas även inverka på elevens tankar om sin framtid.

³⁴ Aspekter som rör elevens tankar om det egna kunnandet behandlas i kategorin *kompetenstankar* (5.1).

Att läraren har ett ärligt och rakt förhållningssätt ses som viktigt i detta sammanhang. En lärare säger:

Största delen av lärarna, nog tror vi ju att det ska bli till folk av dem. (...) Det utgår vi ju nog ifrån. Och sku vi tro nå annorlunda så tror jag också att det sku som märkas på eleverna att de sku inte tro på sig själva och de sku int tro att de har nån chans. (...) Det syns på en människa om man tror på den eller inte. Eleverna upptäcker nog mesamma om jag tror på deras förmåga eller inte. Och om int jag tror på dem så slutar de att försöka, för det är ju ingen vits.

Mycket av ledarskapet handlar om vilken roll läraren antar. Rollen kan antingen vara stödjande eller styrande. Läraren kan välja ett auktoritärt och krävande förhållningssätt. Att vara en god ledare innebär även att vara förberedd, exempelvis angående material och genom att arbeta målinriktat. Att verka som en positiv ledare är också att vara insatt. Det kan handla om att pröva ut teknisk utrustning och att använda den ändamålsenligt, men också att vara insatt i inlärningssvårigheter. En annan strategi kan vara att utgå från elevens styrka, till exempel i form av lärtilar.

Ledarskap som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att läraren fungerar som en positiv ledare. Detta ledarskap beror på egenskaper hos läraren, vilken lärarroll läraren tar, vilken elevsyn som finns i grunden och vilka kunskaper läraren besitter.

4.7 Studieaktivering och externa teorier

Studieaktivering representerar i egenskap av kärnkategori det som är den essentiella utmaningen för lärare i deras arbete med att skapa förutsättningar för lärandeprocesser i årskurserna 7–9. I detta avsnitt ges en spegling av beskrivningen av kärnkategorin mot externa teorier. Tematiken om motivation och inre kapacitet till lärande har behandlats av flera teoretiker genom tiderna och flera modernare artiklar berör samma tematik som *studieaktivering*. Fenomenen ges emellertid olika begrepp som vart och ett representerar olika perspektiv på tematiken. Begrepp³⁵ som jag påträffat är exempelvis självreglerat lärande, exekutiva funktioner (Effeney, Carroll & Bahr, 2013), underprestation (Grobman, 2006), uppskjutarbeteende (Hen & Goroshit, 2014) undvikande av uppgifter (Zhang, X.,

³⁵ I de ursprungliga källorna 'self-regulated learning', 'executive function', 'under-achievement', 'procrastination', 'task-avoidance', 'engagement', 'intrinsic motivation' och 'extrinsic motivation'.

Nurmi, J-E., Lerkkanen, M-K. & Aunola, K., 2011), att vara engagerad (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007) samt inre och yttre motivation (Yoo, Han & Huang 2012). Jag väljer att i första hand använda Banduras (1997) teorier om self-efficacy som spegel till den generade modellen. Annan litteratur används som referens för att fylla ut vagt beskrivna områden och för att aktualisera teorikopplingen. Valet föll på Banduras teori eftersom den närmast speglar lärarnas utsagor och även på grund av att individers självskattning av self-efficacy³⁶, enligt Bandura (1997), har en avgörande betydelse för deras handlande.

Bandura (1997, s. 2–3) hävdar att individers motivationsgrad, känslotillstånd och handlande är mera baserade på vad individerna tror än på vad som rent objektivt är sant. Tilltro till en egen self-efficacy innebär individens tro på den egna förmågan att organisera och genomföra de handlingsförlopp som är nödvändiga för att uppnå önskade resultat. Tron på den egna förmågan påverkar hur människor väljer att handla, hur stor ansträngning de lägger på sina försök, hur länge de håller ut när de möter svårigheter, hur de återhämtar sig efter motgångar, huruvida deras tankeprocesser är självhindrande eller självhjälpande, hur mycket stress och nedstämdhet de upplever när de hanterar betungande krav samt hur stora framgångarna är. Bandura (1997, s. 50–53) menar att individens tilltro till sin self-efficacy påverkar hur hon eller han tar sig an nya utmaningar i lärandesituationen.

Bandura (1997, s. 2) menar att människan har ett behov av att kunna förutspå följderna av sitt handlande. Osäkerhet om följderna av handlandet kan väcka negativa känslor och individen kan välja att hellre försäkra sig om ett dåligt resultat, till exempel genom inaktivitet i lärandesituationen, än att leva i ovisshet. Bandura (1997, s. 3) hävdar att om individer inte tror att de kan åstadkomma det de önskar genom sitt handlande, är de inte heller sporrade till

³⁶ Begreppet 'self-efficacy' är svårt att översätta till svenska och ofta används det engelska begreppet också i svenskan. I ett abstrakt till en svensk doktorsavhandling (Nilsson, 2000) används det svenska begreppet 'handlingskraft'. Utgående från detta begrepp får energins och orkens påverkan, enligt min uppfattning, för stor betoning. Self-efficacy handlar, enligt min uppfattning, om både ork och kunskap. I Natur & Kulturs psykologilexikon (2014) benämns begreppet 'självförmåga'. Ett uttryck som kunde beskriva self-efficacy är 'förmåga till verkan'. 'Förmåga' innebär kraft, resurs och kunskap och 'verkan' står för den aktuella handlingen och kan både innebära intellektuellt tankearbete och konkreta handlingar. Enligt mig beskriver detta uttryck bättre essensen i self-efficacy än till exempel 'självförmåga'. Enligt Natur & Kulturs psykologilexikon (2014) är begreppet 'self-efficacy' till viss mån missvisande eftersom det ofta används som en förkortning på till exempel 'self-efficacy belief' eller 'perceived self-efficacy'. Bandura (1997) använder i sitt grundverk *Self-efficacy* genomgående 'self-efficacy' i kombination med till exempel 'belief', när han avser tron på den egna förmågan att lyckas. För att göra texten tydlig och i enlighet med gängse forskning väljer jag att använda det engelska begreppet och använda det i kombination med till exempel självskattning när det handlar om uppfattningar om den egna förmågan till verkan.

handling. Tro på en egen self-efficacy är därför en stark grund för handlande. Det här märks även i kärnkategorin *studieaktivering*.

Enligt Bandura (1997, s. 174) spelar skolan en framträdande roll när barn utvecklar tankar om self-efficacy. Påverkande är speciellt klasskamraterna som förebilder, de sociala jämförelser som görs i skolan och lärares bemötanden av eleven. *Studieaktivering* beskrivs i kategoribeskrivningen som en långsam process. Bandura (1997, s. 86) menar att de flesta färdigheter utvecklas under en lång tidsperiod.

I kategoribeskrivningen beskrivs en viss könskoppling angående brister i studieaktiviteten. Pojkar (Kosk, 2012) och elever med inlärningssvårigheter (Korhonen, Linnanmäki och Aunio, 2014) verkar i märkbart större utsträckning än den övriga populationen avbryta sin skolgång. Enligt statistik från Statistikcentralen (2012) är pojkar i högre grad än flickor representerade bland dem som erhåller särskilt eller intensifierat stöd i den grundläggande utbildningen. Dessa faktorer skulle tyda på pojkars utsatthet i sammanhanget. Enligt Meece och Painter (2008, s. 343) har flickor en bättre utgångspunkt angående hur de självskattar self-efficacy i läsning och skrivning, medan pojkar självskattar sin self-efficacy högre i matematik, naturvetenskap, datateknologi och sport. Flickor använder sig i större grad än pojkar av strategier för självreglerat lärande.

Den livsperiod som eleverna befinner sig i verkar utgående från kategoribeskrivningen påverka studieaktiveringen. Ungdomar befinner sig i ett brytningsskede mellan barndom och vuxenliv (Head, 2007, s. 154–157), och detta vållar naturligtvis stora omställningar. Ungdomar slits mellan förväntningar på att bete sig vuxet, samtidigt som de inte ges samma frihet som vuxna har. Den unge lägger mycket energi på att definiera sig själv och att skapa sig en identitet (von Tetzchner, 2001, s. 428). Sexualiteten har dessutom väckts och med alla dessa nya aspekter i den unges liv, är det ingen överraskning att skolan hamnar i skymundan. Elever i den här åldern kan ha svårt att abstrahera och se den stora bilden (Imsen, 2006, s. 294), därför är det förståeligt att unga i detta skede i livet inte ser vilka prioriteringar som är viktiga ur ett livsperspektiv. Bandura (2006, s. 6) behandlar också tematiken och lyfter fram att utmaningen för de unga även är att klara stora biologiska, skolmässiga och sociala rollförändringar på samma gång. Bandura (1997, s. 177–178) anser att stadi växlingen från en skola i närmiljön till det högre stadiet innebär en inkonsekvens som gör att eleven måste

omvärdera sin self-efficacy, sin sociala status och även sin sociala samhörighet. Också i kategoribeskrivningen beskrivs livsskede och inkonsekvens inverka på *studieaktiveringen*.

I kategoribeskrivningen framkommer att lärarens elevsyn och bemötande av eleven påverkar hur eleven ser sig själv som lärande. Bandura (1997, s. 101–102) menar att utomstående social påverkan kan stärka individers tro på att de kan uppnå det de vill. Det är lättare att ha höga tankar om sin self-efficacy när man kämpar igenom svårigheter, ifall människor som är viktiga för en uttrycker tilltro framom tvivel till ens förmåga. Samtidigt måste tilltron vara realistisk och ärlig, eftersom den lätt kan genomskådas. Misstro till elevens förmåga lindas ofta in i icke uppriktiga kommentarer och syns även i hur eleven behandlas. Detta tenderar att sänka elevens bedömning av den egna förmågan, speciellt bland unga. Ett ärligt och okonstlat bemötande av eleven är viktigt och detta framkommer också i beskrivningen av *ledarskap* som karaktäristikum för lärares studieaktiverande arbete.

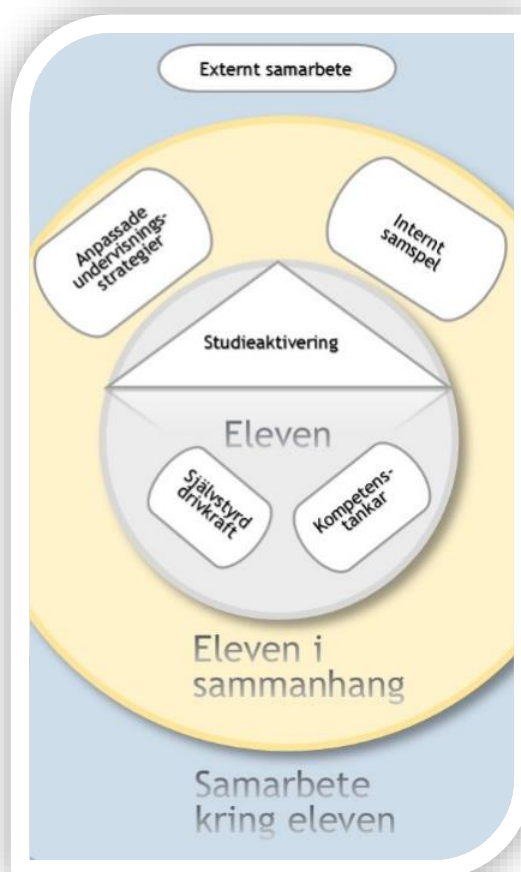
Enligt Bandura (1997, s. 103–104) sänker nedsättande kritik självskattningen av self-efficacy, men ifall individen vid prestationen istället erhåller konstruktiv respons kan detta ge stöd åt individens strävanden och kvarhålla eller till och med stärka individens självskattning av self-efficacy. Respons förekommer som en delegenskap i *reaktivitet* som karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet. Behovet av snabb respons kan vara kopplat till elevens inlärnings svårigheter. I undervisning av elever med AD/HD kan det vara fruktsamt att använda sig av dataprogram med snabb koppling mellan handling och respons, för att exempelvis automatisera färdigheter (Rief, 2003, s. 186).

Att bana väg för *elevpåverkan* är också ett karaktäristikum för lärarnas arbete med studieaktivering. Bandura (1997, s. 120) menar att en inverkande faktor på individers självskattning av self-efficacy är hur de upplever sig kunna påverka och kontrollera sin omgivning.

I följande kapitel presenteras de övriga kategorierna i modellen. Dessa kategorier är delområden som påverkar studieaktiviteten i hög grad, men på olika sätt utgående från situationen. De berör aspekter som ligger inom eleven, men också exempelvis det samarbetande klimatet runt eleven eller hur läraren lägger upp sin undervisning för att skapa förutsättningar för elevens studieaktivering.

5 Modellens form: Påverkande delnivåer

Detta kapitel består av kategorier som beskriver olika delnivåer som ses påverka elevens *studieaktivering*. Kategorierna består av målområden som kan ligga som fokus för det studieaktiverande arbetet. Dessa kategorier kan påverka studieaktiveringen både negativt och positivt, vilket innebär att de både kan ha en negativ och en positiv inverkan på elevens studieaktiveringsnivå. Vidare måste poängteras att varje situation är beroende av sin kontext och att det inte finns några allmängiltiga sätt att aktivera elever i årskurserna 7–9 studiemässigt.



Figur 2 – Kategoriernas placering i olika sfärer

Inledningsvis beskrivs delmål för det studieaktiverande arbetet som ligger inom individen. Dessa är elevens egna *kompetenstankar* och en *självstyrd drivkraft*. Därefter följer kategorier som är riktade på fenomen som ligger i nära anknytning till eleven. Dessa är *internt samspel*, alltså det sociala samspel eleven är delaktig i i undervisningssituationen och de *anpassade undervisningsstrategier* som läraren väljer utgående från individens behov. Slutligen

beskrivs ett *externt samarbete*, som består av det samspel som inte eleven själv är inblandad i, men som ändå kan ses påverka elevens studieaktivering. Figur 2 visar kategoriernas placering i de olika sfärerna i anknytning till individen.

Kategoribeskrivningarna består av definitioner och exempel på hur läraren tar delnivån i beaktande i sitt arbetssätt. Kategoribeskrivningarnas egenskaper är de karaktäristika³⁷ för det studieaktiverande arbetet som presenterades i beskrivningen av kärnkategorin. Samma arbetssätt kan passa in i flera kategorier eftersom att syftet med ett arbetssätt kan variera och samma arbetssätt kan ha flera syften samtidigt. Varje kategori speglas mot externa teorier och efter kategoribeskrivningarna visas exempel på kopplingar mellan kategorierna. I slutet av kapitlet görs en hybridmodell av den genererade modellens form och Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori.

5.1 Kompetenstankar

För att påverka elevens studieaktivering berörs olika dimensioner av elevens yttre och inre värld. Det kan dels handla om elevens tankar om den egna kompetensen. Kategorin *kompetenstankar* handlar om att studieaktiveringen påverkas av aspekter som självförtroende och självkänsla. Aspekter som berör elevens kompetenstankar verkar enligt lärarnas uppfattning påverka studieaktiveringen allra mest. Brister inom detta område kännetecknas av elevens misstro till sig själv.

Kategorin *kompetenstankar* är svår att mäta, till stor del måhända på grund av att sådant som rör elevens tankar om den egna kompetensen är svårt att uppfatta och känna till för den undervisande personalen. Exakt hur olika delfaktorer i elevernas kompetenstankar påverkar studieaktiveringen kan vara svårt att visa och beskriva enbart utgående från insamlade data, men de antas kunna ha följder på hur eleven tänker om sig själv och också vilka möjligheter de känner att de har att klara uppgifter. Så här säger en lärare:

³⁷ Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för *studieaktivering* är *reaktivitet*, *interaktion* och *ledarskap* samt att *trygghet* skapas och att eleven får hjälp att utveckla *studiestrategier*. Ett annat karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet är hur *elevpåverkan* möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning. Se avsnitt 4.6.

Tänker man att det skiter sig, så skiter det sig. Tänker man att det fixar sig så fixar det sig. Jag tror att det är så enkelt.

Kunskapsluckor kan göra att eleven känner sig kunskapsmässigt mindervärdig. Bristfälliga kunskaper inom vissa områden blir lätt sammankopplade med identiteten. Med andra ord påverkas elevens bild av sig själv. Så här berättar en lärare:

Har man bara (...) våra svaga elever (...) så då blir det ofta: ”Vi är alla dumma i huvet”-stuket. Att: ”Inte behöver vi gör nå för vi är ju dum i huvet”.

Ifall lärostoffet upplevs vara för svårt, kan det avaktivera och göra att eleven drar sig undan från de allmänna kraven och den sociala miljön som förknippas med dem. På det sättet går eleven miste om situationer som kunde ha gett ökad kunskap och istället blir kunskapsluckorna allt större. Inaktiviteten kan vara en omedveten försvarsmekanism, då eleven skäms för sina dåliga kunskaper. Så här berättar en lärare:

Sen har jag ju såna elever som trots alla stödåtgärder, så, nä. De vill inte vara i klassen, för de känner sig så dåliga. Och då får de vara i liten grupp.

Jämförelser kan påverka elevens kompetenstankar både negativt och positivt. Så här berättar en lärare:

De tänker att nå vad är det för vits att jag försöker tänka då (den andra eleven) ändå tänker så snabbt. Och så känner de sig också lite sådär att: ”Är jag faktiskt såhär dålig då hon alltid kommer på allting och jag inte ens har en aning om vad det här handlar om”. (...) Man sku ju vilja låta alla känna att de lyckas efter varje lektion. De har lyckats med nånting, som vi ofta har som mål att de ska få känna att: ”Yes, men det där kunde jag och nu förstod jag det här!” och måste man gå ut därifrån och känna att: ”Nä, jag fattar ju ingenting idag heller” så då är det ju väldigt otrevligt.

Att på ett positivt sätt använda jämförande situationer som stöd för elevens tankar om den egna kompetensen kan genomföras genom att eleverna lär känna varandra eller genom att eleven med hjälp av differentierande åtgärder kan se att hon eller han klarar sig lika bra som alla andra med rätt stöd. Så här berättar en lärare:

Jag tror ju att de vill vara i klass och klarar av att vara i klass när de får den här hjälpen. Och att de kanske får instuderingsfrågor. De kan få kopierade anteckningar, om de är långsamma skrivare och inte hinner skriva av, så vet de att det att de skriver så mycket de hinner men sen så får de kopior när de ska läsa till prov. Så att de behöver inte vara nervösa för det. De kan

koncentrera sig på att lyssna mera än att skriva. Så, för dem har det nog varit bra. Och de upplever att de klarar sig som andra. Med lite hjälp.

Behovet av specialundervisningen är till viss del kopplad till skam. Möjlighet att få välja själv³⁸ kan minska skammen för specialarrangemang och vad dessa innebär för elevens tankar om sin egen förmåga i jämförelse med andra elever. Det betyder att eleverna kan tänka att de är där för att de valt det själva och inte för att de har mindre kapacitet än andra elever. Så här berättar en lärare:

Jag tror att det är positivt att de har valt det själv. För då får de ju säga åt kompisarna: ”Nä, men jag går (hit), jag ville fara hit!”. Att det liksom int (är) nånting att man måst. Att du var så dålig så att du måsta gå.

Erfarenheter av motgångar och framgångar verkar enligt speciallärarna forma tankarna om den egna kompetensen. Känslor av framgång anses sporra eleven framåt, och ett sätt att stärka elevens kompetenstankar är att skapa förutsättningar för framgångar. Att eleven inte fått känna känslor av framgång kan bero på att elevens färdighetsnivå legat på för låg nivå för de utmaningar som hon eller han ställts inför. En av lärarna beskriver elevens känsla av framgång så här:

Det är ju som ringar på vattnet om du lyckas en gång, så börjar man tycka att det är roligt. Och så kanske man tar tag i det lite mer.

Ett sätt att förbättra elevens tankar om den egna kompetensen är att fokusera på resurser framom problem. Detta kan innebära att läraren lägger fokus på kunskaper och förmågor som normalt inte uppmärksammas i skolsammanhang. Så här berättar en lärare:

Så de tror ju att de inte är intelligenta för att de kan inte matte till exempel. De är inte intelligenta för att de lär inte sig språk. Och då kan de se att: ”Åj, men att det att jag har mycket kompisar betyder att jag är intelligent för jag e socialt intelligent.”(...) De får bättre självförtroende. (...) De ser att alla kan bidra, att vi har alla saker som vi kan. Som är viktiga.

Kompetenser inom andra områden kan ge positivt stöd åt elevens kompetenstankar. Därför är det viktigt att eleven kan få vara aktiv inom sådana områden. Så här berättar en lärare:

³⁸ Karaktäristikumet för de studieaktiverande arbetssätt som berör elevpåverkan i koppling till studieaktivering behandlas vidare i avsnitt 4.6.

Hon tycker att hon är väldigt dålig i alla realämnen och hon har nog svårt, för hon förstår inte vad hon läser och får inte ut det viktiga fast hon läser och hon kommer från ett hem där de läser med henne och de försöker och det är nog många gånger så hon har proven just och just godkänt eller underkänt. Men hon är jätteduktig idrottare. Och det lyfter ju henne. Så hon behöver ju alltid få vara med då när det är sånt.

Aspekter som både kan tänkas inverka negativt och positivt på elevens kompetenstankar är andras förväntningar på, bemötande av och tilltro till eleven³⁹. Följande citat ger en bra sammanfattande bild av denna kategori:

Jag har just nu precis en flicka som det börjar helt ta slut för och hon sitter till exempel alltid framme med telefonen (...) Den här människan i synnerhet, hon har alltså nästan ingen kunskap i engelska. (...) Hon är skoltrött och så känner hon sig då dum. Och så vill int hon som medge det. Hon känner sig väldigt dum eftersom engelska i synnerhet är ett sån där innespråk och hon fattar ingenting. (...) Och det där skäms hon väldigt mycket för (...) Det finns ju vissa ämnen i skolan som är speciellt svåra. Just ur identitets synvinkel. Att om int du kan matte så är du dum. Om int du kan finska så e du dum. Det är de där två. ”Jag är dum i huvet, för jag fattar int matte”. (...) Om man inte då får någon hjälp och föräldrarna kanske bara möter en med sänkhäna negativ. Hela tiden med negativa ord, då blir det som en sänkhän vägg som kommer emot.

Elevens kompetenstankar ses påverka studieaktiveringen i hög grad, även om det är svårt att säga hur. Kompetenstankar handlar om hur eleven ser sig själv som lärande och de kan förbättras genom att bland annat ge eleven känsla av framgång, göra positiva jämförelser, lägga fokus på tillgångar och ha positiva förväntningar på eleven. I det följande avsnittet ges en spegling av beskrivningen av kategorin *kompetenstankar* mot externa teorier.

Kompetenstankar och externa teorier

Delnivån kompetenstankar är en kategori som extensivt behöver fyllas ut av externa teorier eftersom det är svårt för lärare att egentligen uttala sig om vad som försiggår i elevens tankevärld. Kompetenstankar är också den kategori som har den närmaste anknytningen till Banduras (1997) teori om self-efficacy. Området är sparsamt utforskat, enligt Morton och Montgomery (2013) har få undersökningar gjorts på att undersöka verknings effekter av program för att öka ungdomars självkänsla och självskattning av self-efficacy.

³⁹ Karaktäristikumet för de studieaktiverande arbetet som berör lärarens positiva och dynamiska ledarskap behandlas i avsnitt 4.6.

Bandura (1997, s. 36–37, 50–53) menar att tilltro till en egen self-efficacy inte är något individen antingen har eller inte har i sin handlingsmässiga repertoar. Det handlar snarare om olika uppsättningar av uppfattningar av jagets handlingskraft som är kopplade till olika funktionsområden. Uppfattningen av en egen self-efficacy i olika funktionsområden kopplas samman genom en viss generalisering, så att uppfattningen kan överföras från ett område till ett annat. Detta kan ske när det gäller färdigheter som baseras på samma basförmåga eller när det gäller funktionsområden som utvecklas samtidigt i samma sociala struktur, exempelvis i skolan. Andra generaliserande faktorer är avancerade självreglerande basförmågor som studiestrategier.

Bandura (1997, s. 36–37) lyfter fram att självskattning av self-efficacy skiljer sig innebördsmässigt från uttrycket 'självkänsla'⁴⁰, eftersom det inte finns någon inrotad koppling mellan tilltro till den egna förmågan och huruvida individen gillar eller ogillar sig själv. Zimmerman och Cleary (2006, s. 48–49) poängterar att självkänsla har att göra med känslor, snarare än en värdering av den egna kapaciteten. Inte heller begreppet 'självuppfattning' kan likställas med självskattning av self-efficacy. Självskattningen av self-efficacy är aktivitets- och kontextspecifik, medan självuppfattning är ett bredare koncept.

Bandura (1997, s. 102–103) menar att människor som har övertygats om att de saknar förmåga inom ett område, ofta tenderar att undvika aktiviteter som utvecklar deras skicklighet. De ger också snabbt upp när de möter svårigheter. På så sätt begränsas valet av aktiviteter och de avskräcks från att utveckla intressen och kompetenser inom områden som de känner sig svaga. Misstro till en egen self-efficacy kan skapa en bekräftelse på individens tankar. Individen tror sig inte kunna lära sig och gör det därför inte heller. I kategoribeskrivningen av *kompetenstankar* framkommer att en del elever drar sig undan från den allmänna undervisningen på grund av tankar om de egna förmågorna.

Erfarenheter av framgångar påverkar, enligt Bandura (1997, s. 50–53, 79–80), självskattningen av self-efficacy. De kan skapa en uppfattning av kapacitet att lyckas i olika åtaganden, och denna uppfattning kan sedan överföras på andra situationer. Att uppleva sig kunna något riktigt bra verkar vara en starkt påverkande källa när self-efficacy självskattas. Detta samklingar med att det i kategoribeskrivningen lyfts fram som viktigt att ge elever

⁴⁰ Begreppet i den ursprungliga källan 'self-esteem'.

känslor av framgång och att elever får göra det som de gör bra, även om förmågorna inte är skolbaserade.

Bandura (1997, s. 85–86) hävdar att en del individer har tendens att lägga märke till och minnas goda prestationer, medan andra lägger de sämre på minnet. Människor som fokuserar på sina sämre prestationer tenderar att ha en lägre självskattning av self-efficacy. På samma sätt kan denna typ av selektiv självobservation förbättra självskattningen av self-efficacy ifall individen märker och lägger framgångarna på minnet istället. Detta berör det resurs-framom problemfokus som lyfts fram i kategoribeskrivningen.

Jämförelser beskrivs i kategoribeskrivningen som ambivalenta, eftersom de både kan ha negativ och positiv inverkan på elevens kompetenstankar. Bandura (1997, s. 86–87, 90–91) menar att de flesta förmågor saknar ett absolut mått, varför den egna förmågan ofta utvärderas i jämförelse med andras. Tankar om self-efficacy höjs ifall individen uppfattar sig vara överlägsen i jämförelse och förminskas ifall hon eller han uppfattar sig prestera lågt i jämförelse med andra. Individen kan bli nedslagen av att se andra klara sig, men inte se sig själv kunna bli bättre. Schunk och Meece (2006, 89–90) poängterar att undervisningen kan organiseras så att jämförelser görs på ett gynnsamt sätt exempelvis med jämnpresterare istället för högpresterare.

Något som inte kom fram i kategoribeskrivningen, men som också kan vara viktigt med tanke på kategorin *kompetenstankar* är att självskattningen av self-efficacy påverkas av huruvida individen ser sina förmågor som medfödda eller förvärvade. Bandura (1997, s. 118) menar att människor som ser sina förmågor som något som förvärvas, koncentrerar sig på den egna färdighetsutvecklingen och gör på så sätt färre hämmande jämförelser. De tar också motgångar som en del av lärandeprocessen och inte som personliga misslyckanden. De sätter också funktionella lärandemål för sig själv. Människor som ser förmåga som något medfött uppfattar däremot att prestationsnivån beskriver vilka förmågor de utrustats med. Misstag och otillräckliga prestationer upplevs som hotfulla, eftersom de visar på intellektuella otillräckligheter. Dessa människor tenderar att beräkna sina förmågor genom sociala jämförelser och förringa sina egna prestationer när andra överglänser dem.

5.2 Självstyrd drivkraft

Studieaktivering kan handla om att eleven med hjälp av en inre drivkraft ger sig in i självstyrda lärandeprocesser. Denna kategori är långt från mättad, men den kan istället ses som ett utvecklingsområde som kunde komma i större fokus i arbetet med studieaktivering. Elevens självstyrda drivkraft⁴¹ verkar inte vara allmänt närvarande i det som lärarna beskriver, även om aspekter som tillhör delnivån ingår i data. De elever som lärarna arbetar med uppfattas delvis sakna de redskap som krävs för ett självstyrt lärande. Med tanke på elevernas framtid skulle utvecklingen av den självstyrda drivkraften i lärandeprocessen vara viktigt. Speciellt i de senare årskurserna borde eleverna börja klara mera på egen hand och eleverna behöver träning i detta. En av speciallärarna som besvarade den elektroniska enkäten skriver så här:

Man får inget gratis i världen och om man inte själv tar för sig så kan ingen annan göra det åt en. Ju högre eleverna kommer i ålder och årskurs desto viktigare blir det att lägga över mera ansvar på dem själva. (...) Som speciallärare vill jag hjälpa och stöda, men jag vill att eleverna själva börjar förstå sina svårigheter, tar reda på vad det är de ska göra och sedan kan de komma och fråga mig om hjälp och stöd (i de andra ämnen som de är i "vanlig" klass). Att jag håller ärenda på alla provtillfällen hjälper inte eleverna att bli medvetna om sina svårigheter eller lära dem att ta ansvar för sin egen lärandeprocess. (...) Genom att eleverna själva tar ansvar för sina studier så gagnar det dem i framtiden också. Jag som speciallärare kommer ju inte att hålla dem i handen efter att de har gått ut 9:an.

En självstyrd drivkraft innebär att eleven i stort sätt är självgående i sin lärandeprocess. Detta innebär att lärarens roll försvagats och att det primära ansvaret ligger på eleven. En lärare berättar så här:

Vi säger också med hela pedagogiken som vi har är att: "Nu stiger vi liten ner från att vi ska säga hur du gör och så gör du som vi säger, och så läser du det jag säger och så återberättar du det. Utan nu vill vi som mera gå på sidan" och det uppmuntrar ju i synnerhet duktiga elever.

Arbetsätt för att föra över ansvaret för studierna kan vara att eleverna gör upp avtal som lyfter fram lärandets vikt, där de själva tillåts definiera sina mål. Lärarens roll är då inte

⁴¹ 'Självstyrd' i kategoribenämningen innebär att eleven är självstyrande i sina studier. 'Drivkraft' i kategoribenämningen för tankarna till kraft, energi och initiativförmåga och innebär i kategoribenämningen att eleven är självsporrande i lärandeprocessen.

drivande, utan snarare hjälpande. Ett annat sätt kan vara att föra över ansvaret för sjukanmälan. Så här berättar en lärare:

Frånvaroanmälan har vi också på det viset att helst direkt till (läraren) av eleven själv. Och man lär känna dem så bra att man vet då det börjar låta som att kan det här riktigt vara sant och då kan man kolla med föräldrarna att vad den här faktiskt sjuk eller. Men det är väldigt sällan har vi behövt göra det. Vi sätter ansvar på dem, för de börjar nog inse att snart ska de ändå börjar ta ansvar. Att det är inte nå länge kvar nu så ska de faktiskt börja stiga in i vuxenlivet. Att de måste börja tränas till det.

Den självstyrda drivkraften till studieaktivering kan starkt kopplas an med en inre vilja, som anses vara svår att påverka. Att bryta normer och på det sättet påverka den inre viljan kan tolkas som inledande försök att väcka en självstyrd drivkraft. Detta kan ske ur ett grupp- eller individperspektiv. Ifall en förändring åstadkoms i hela årskullens läsvanor kan det även färga av sig på de mera osäkra läsarna i slutändan. Samtidigt är grupptricket ofta en negativt påverkande faktor när det kommer till den inre drivkraften. En lärare beskriver attityder på normnivå för elever i puberteten, så här:

På något sätt, så ska det ju vara så. Man kan ju inte säga att det är roligt och att man orkar bra och det är nog den där åldern. (...) Jag sätter det mycket på puberteten i åttan.

Den inre viljan kan även påverkas av negativa attityder om specifika ämnen, aktiviteter eller språk. En lärare berättar:

De har ju också ett motstånd mot att lära sig högsvenska. Att int sku du nu höra nå elever som talar högsvenska här. Det gör du ju inte. Jag tror ju att det gör att det är svårare också att förstå läst text för att det finns många ord som man inte vet vad de betyder. De har väldigt få synonymer. Och sen den som läser mycket så lär ju sig mera ord, men mina elever läser ju inte. De läser bara när de måste. Det är inget som man sysslar med frivilligt.

En lärare ger exempel på hur normer i form av vanor kan brytas ur ett individperspektiv:

Jag har nog såna elever också som kommer från lågstadiet och har varit vana att sitta ensam med en speciallärare i matematik. Jag har en sån gosse. Och han gapar hela tiden. Att: "Ja men, (läraren) kom!" och "Ska det här vara så där?", "Ska det här vara så där?". Så att vi började med honom, så gjorde jag så att jag satte mig ner bredvid honom och sa: "Hördu(...)! Hur många elever finns här i klassen?". Och så började han titta sig runt och räkna. Vi var väl sex. "Och det betyder sa jag att när du har markerat och jag har hjälpt dig, så då ska alla de andra

ha fått min hjälp innan det nästa gång är din tur”. Och det har nog funkade ganska bra. Jag får ju påminna honom med jämna mellanrum.

De flesta lärare i undersökningen arbetar med elever som är svaga i skolan och som därför måhända har för låga tankar om den egna kompetensen⁴² och för outvecklade studiestrategier⁴³ för att egentligen klara ett självstyrt lärande. Det kan då vara tjänligt att elever först lär sig att arbeta självständigt och att får rutinerna till det. På det sättet kan eleverna se lärandeprocessen som ett sätt att ta sig fram för att nå sina mål. Detta kan möjliggöras genom att eleven medvetandegörs om den egna lärandeprocessen och detta kan hjälpa eleven utveckla strategier utgående från sina reflektioner om personliga pedagogiska behov. Ett exempel på detta är då elever först får insikt om att något känns svårt, vilket som påföljd ger dem insikt om att de behöver hjälp, vilket i sin tur leder dem till att instinktivt på egen hand söka hjälp. En lärare säger:

Nog har jag också såna elever som vi tvingar att gå till specialläraren, men de förstår inte ännu varför de måste gå, men sen då de börjar förstå det så vill de ju komma också.

I praktiken medför elevernas svaga drivkraft att ta sig an lärandeprocesser att lärarens roll blir att fungera som en typ av startmotor som till en början sätter igång ett arbete som sedan också i sig självt kan engagera eleven. Användningen av arbetssätt, där belöningar och reprimander är essentiella redskap, är i viss mån kortsiktig, med tanke på att de goda effekterna kan tänkas försvinna när belöningarna eller reprimanderna inte längre är aktuella. De kan ändå vara meningsfulla för att ge eleven studieinriktade rutiner. Reprimander och belöningar används också i arbetsformer som grundar sig på att aktivera ett självstyrt lärande.

Exempel på belöning är att byta ut lektionsinnehållet, att eleven får byta miljö eller att den får ha extra praktik. Belöningarna kan vara subtila, exempelvis i form av en diskret ökad vuxenkontakt eller avlägsna tidsmässigt i form av hägrande förbättrade betyg. En lärare som svarat i den elektroniska undersökningen skriver:

Ibland gör vi också något extra för att de studerat flitigt, spelar spel eller dricker kaffe.

⁴² Elevens kompetenstankar som del i studieaktivering behandlas i avsnitt 5.1.

⁴³ Karaktäristikumet för arbetssätt för studieaktivering som berör studiestrategier behandlas i avsnitt 4.6.

Reprimander kan i vissa fall röra sig om varningar eller negativa konsekvenser. En reprimand kan vara att åka ut ur undervisningen. En lärare beskriver detta:

Då är det bara som: ”Varsågod, där är dörren!”. Att: ”Vi har nog en nästa i rad att komma in.”. Oftast så sporrar det ju dem.

En reprimand är att eleven tar ansvar för konsekvensen av sina handlingar. En lärare beskriver användningen av reprimander på ett belysande sätt och säger:

De är ju på väg in i vuxenlivet och (...) gör de dåliga val så då ser vi till att eleven drabbas. Vi ringer inte hem och säger nu har (eleven) igen gjort det här, utan vi talar med (eleven) och så får han nån konsekvens direkt. De är lite ovana med det och sen då de märker det att det drabbar dem själva som på ett annat sätt och det gör ju att vi får dem att fundera igenom, kanske ibland sin livssituation. Inte alltid, det låter ju lite väl idealiskt. (...) De får komma klockan åtta på morgonen och sitta och fördjupa sina kunskaper inom någonting, nåt ämne. Eller att de får ta nå speciellt ansvar över nånting. (...) Det används inte som en bestraffning, men om de till exempel har skolkat från en lektion så får de komma och ta igen och det ser de ju att i längden har de ju nytta av det eftersom det kommer ju ett prov på stoffet och har de varit borta från en lektion då, så då är de ju verkligen borta på provet. Nog är det ju också till deras fördel och det är på det viset vi presenterar det.

Viktigt för att väcka den självstyrda drivkraften skulle vara att ansvaret för studierna låg på eleven framom läraren. Dessutom behöver elevens värderingar och vanor förändras, men också normen i gruppen. I praktiken är lärarens sätt att påverka den självstyrda drivkraften ofta att verka som startmotor, med hjälp av belöningar och reprimander.

Självstyrd drivkraft och externa teorier

Bandura (1997, s. 174–175) menar att ett grundläggande mål med skolan är att utrusta eleverna med självreglerande förmågor som gör det möjligt för dem att lära sig själva. Ett självstyrt lärande bidrar inte bara till framgång i undervisningssituationen utan utgör också grunden för ett livslångt lärande. Bandura (2006, s. 10) menar att fokus för eleverna i skolan skiftat från att de bara varit mottagare av information till att eleven är den egna drivkraften i sitt lärande. Detta beror på en helt annan tillgång till information tack vara internet.

Zimmermans (2008) beskrivningar av ett självreglerat lärande⁴⁴ har många gemensamma drag med kategorin *självstyrd drivkraft*. Enligt Zimmerman och Cleary (2006, s. 56) består

⁴⁴ I den ursprungliga källan ’self-regulated learning’.

det självreglerade lärandet av ett cykliskt förlopp genom vilken den lärande samlar och använder sig av information om sin hantering av lärandeprocessen. På basis av information om tidigare lärandeprocesser görs justeringar inför framtida lärandeprocesser. Det cykliska förloppet består av tre faser. Den första fasen består av processer som kommer före handlandet. Det innebär exempelvis att lägga upp mål, att planera strategiskt och att ha självsporrande uppfattningar. Den andra fasen inbegriper processer som sker under lärandet. Det kan handla om strategianvändning och självakttagelse. Den tredje fasen, självreflektion, består av processer som sker efter lärandet. Den kan bestå av vilka värden individen utvärderar sig själv mot och hur den attribuerar resultatet.

Självreglerat lärande består av de självstyrda processer och de självuppfattningar som gör att individen kan forma om sina mentala resurser till studieförmåga (Zimmerman, 2008). Zimmerman (2008) menar att det självstyrda lärandet är en inneboende förmåga snarare än en reaktion i eleven på grund av utomstående påverkan. Kategoribeskrivningen visar att en inre vilja till studier är svår att påverka och ett självreglererat lärande kan tolkas vara något som snarare växer fram genom träning än som väcks i stunden. I kategoribeskrivningen beskrivs studiestrategiska tekniker⁴⁵ behövas för ett självstyrt lärande, men att de elever som lärarna beskriver inte verkar besitta dessa ännu.

Ur data framkom få direkta arbetssätt för att påverka elevens självstyrda drivkraft. Stoeger och Ziegler (2008) har gjort en studie som visar hur arbetet med ett självreglerat lärande ser ut i praktiken. Studien gjordes för att undersöka hur självreglerat lärande i klassrumsbaserad träning kan ökas med tanke på läxläsning i tyska fjärdeklasser. Under träningsperioden utvärderade och övervakade eleverna sig själva, samt tog del av information om det självreglerade lärandets uppbyggnad. Eleverna fick se en koppling mellan arbete och prestation, de satte själva upp prestationsmål och planerade sina läxläsningsstrategier med hjälp av material om effektiva läxläsningsstrategier. Genom hela träningsperioden hölls upprepade samtal om effektiva och ineffektiva lärandestrategier. Eleverna gjorde om sina mål och lade även upp nya strategier utgående från vad de ansåg vara effektivt för att uppnå målen. Resultatet visade att träningen hade verkan på olika förmågor som är kopplade till självreglering, motivation och prestation. Dessaa arbetssätt berör den ansvarsöverföring som nämns i kategoribeskrivningen i och med att eleven får ansvaret, medan läraren handhar den

⁴⁵ *Studiestrategier* behandlas vidare som ett karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet i avsnitt 4.6.

information om tekniker som eleven behöver för att utveckla sina strategier. Också Bandura (1997, 120–122) behandlar vikten av en ansvarsföring och han menar att individens självskattning kan höjas genom att stimulera dess ansvar för sina egna handlingar.

Läraren som startmotor är ett centralt arbetssätt som nämns i kategoribeskrivningen. Enligt litteraturen jag läst är bilden av belöningens effekter på studieaktivering inte entydig. Bandura (1997, s. 2) anser å ena sidan att förmågan att säkra önskade resultat och att motverka oönskade sådana har ett stort praktiskt värde och att detta sporrar till handling. En omdiskuterad metaanalys gjord av Deci, Ryan och Koestner (1999) visar å andra sidan att belöningar i olika dimensioner tydligt minskar den inre motivationen. En undersökning av Hagger och Chatzisarantis (2011) bekräftar att individer som styrs av belöning visar en lägre nivå av inre motivation. Människor som i sin personlighet är självstyrda visar däremot ingen förändring i den inre motivationen (Hagger & Chatzisarantis, 2011), eftersom de måhända ser belöningen som ett tecken på god prestation (Deci & Ryan, 1985). Bandura (1997, s. 220–222) påstår att belöningar kan öka intresset, sänka det eller också sakna effekt. Att ge belöning för god prestation bidrar till ett ökat intresse och en ökad självskattning av self-efficacy. Om belöningen inte är kopplad till prestation minskar däremot intresset för aktiviteten. När en materiell belöning åtföljs av antingen egen eller andras utvärdering av förmågan bibehålls ett högt intresse för aktiviteten. Också belöningens art påverkar. Angående en helt inneboende drivkraft, hävdar Bandura (1997, s. 13) att det är svårt att veta huruvida människor är styrda av en helt inneboende drivande förmåga till att utforska sin värld eller om den handlar för tillfredsställelsen som erhålls eller förväntas av aktiviteten.

I kategoribeskrivningen nämns att eleven med lärarens hjälp kan formulera egna mål för sitt lärande för att engageras i sina studier. Bandura (1997, s. 126) lyfter fram att några av de mest värderade belöningarna kan vara sådana som ger tillfredsställelsen av att uppnå personliga målnivåer. Detta kan kännas mera sporrande än konkreta belöningar. Bandura (2006, s.10) anser att unga behöver sätta upp mål för sig som ger dem mening och en känsla av att de presterar något. Enligt Bandura (1997, 120–122) kan en lärare bidra till att skapa personliga utmaningar genom att hjälpa eleven att sätta upp mål. Att dela upp utmaningen i delmål är också verkningsfullt för att väcka elevens engagemang, men stora överhängande och avlägsna mål påverkar inte (Bandura, 1997, s. 220–221). Bandura (1997, 219–220) menar att mål som sätts upp av andra kan upplevas som begränsande och tyngande i prestationen.

Enligt Bandura (1997, s. 102, 177-178) är människor generellt sett mera motiverade att undvika förluster i stunden än att säkerställa potentiella vinster i framtiden och att unga tenderar att välja vänner med samma värderingar och beteendemässiga norm som de själva. Elever kan tänkas förbli inaktiva, även om de inser att studieaktivering skulle vara viktigt med tanke på framtiden, eftersom de inte vill lida förluster i sin sociala status genom att agera på ett sätt som inte är normativt värderat bland kompisar. Därför kan det vara viktigt att bryta normer, vilket också nämns i kategoribeskrivningen.

Självmedvetenhet lyfts i kategoribeskrivningen fram som viktigt för ett självstyrt lärande. Enligt Klassen (2006, s. 181) kan en elev med specifika inlärnings svårigheter ofta till och med ha för stort förtroende för sin akademiska förmåga. De optimistiska självuppfattningarna hos unga med inlärnings svårigheter kan visa på en felaktig självkännet och orimlig bedömning av vad studierna kräver. Följden kan bli att prestationen blir lidande och att motivationen slutligen vacklar. Genom en ökad självmedvetenhet kunde elevens uppfattning av styrkor och svagheter balansera upp jagbilden till en mera realistisk sådan.

5.3 Anpassade undervisningsstrategier

Överlag verkar det vara så att skolan är uppbyggd för vissa typer av lärande, men genom anpassade strategier kan undervisningen formas om så att den passar flera elever. Kategorin *anpassade undervisningsstrategier* har sin utgångspunkt i lärares individcentrerade undervisningsstrategier för att öka elevens studieaktivering. Det innebär att undervisningen utgår från en individsyn och att eleven ses med en helhetssyn.

En stor del av lärares anpassade undervisningsstrategier innebär att variera undervisningsmetoden utgående från eleven. Elever kan ha varierande individprofil angående uthållighet kunskapsnivå, intresse, koncentration, inlärningspreferens och humör. Att under perioder undervisa med stark anknytning till individen anses ge effekt även utanför den elevcentrerade specialundervisningen. Så här beskriver en lärare detta:

Att jag kan ha en period intensivt och så sen är dom i klassen i övriga ämnen. Och sen går de ut härifrån. (...) Åtminstone när de går tillbaka till klassen så brukar det ju nog funka bättre då åtminstone ett tag att då, kanske de är lite motiverade.

Målet med undervisningsstrategierna är att på olika sätt dra in eleven i tematiken och på så sätt skapa förutsättningar för studieaktivering. Målet kan vara att få lärostoffet att kännas nyttigt för eleven exempelvis med tanke på framtiden. Så här skriver en av lärarna som deltog i enkätundersökningen:

I åk 7 – 9 är de flesta elever redan så pass gamla att de inte kan ”luras och trixas” till att lära sig något de inte vill. Man kan öka motivationen med att berätta varför man behöver kunna vissa saker, andra saker behöver man nödvändigtvis inte kunna så bra senare i livet (vilket är helt okej) men just nu nödvändigt för att komma vidare till slutmålet.

För att knyta an stoffet till elevens egen verklighet ges det en naturlig plats i elevens liv. I matematik kan det handla om att tänka i pengar. En lärare förklarar varför det kan löna sig att koppla an stoffet till individen:

Allihop lär sig det som de vill lär sig. Åtminstone så försöker man mera om man är intresserad av nånting. Och då har man större chanser att lyckas. Men om man genast ger opp och: ”Nä nå, det är int så intressant egentligen det här!”. Så då vill man ju int. Man har ju int nå behov av att lära sig. Men om man blir lite intresserad heller så då: ”Haa, det här sku vara intressant att ta reda på.” (...) Intresse väcks ju då de håksar den där anknytningen till verkliga livet också. Då kommer den där aha-upplevelsen. ”Ja, men är det så där!” (och) att ”Är det de där sakerna”. Inläring hänger ju på att man har kunskap ren som man lär sig mera kunskaper i anknytning till liksom. (Och intresset väcks genom) att ”Åh, ja, jag visst ju det här redan om den här saken. Vad är nästa sak då?”.

Ett sätt att utgående från individen skapa förutsättningar för studieaktivering kan vara att göra olika slag av kompenseringar. Dessa kan innebära att jämka skillnaderna mellan elevresurs och skolkra. Det kan handla om att använda kompenserande hjälpmedel, tillfredsställa kinestetiska behov eller att på olika sätt tillrättalägga miljön för sensoriska behov. Så här berättar en lärare:

Det är mycket saker som vi försöker ta bort. Sånhäna onödiga saker, som att man inte trivs i klassrummet, stolarna är obekväma, belysningen är (otrevlig). Utan de har sitt eget rum där de är vana att (arbeta). De får sitta där de har bekvämt och där de kan som på nå vis maximera sin inläring.

Läraren kan anpassa stoffets svårighetsgrad utgående från elevens nivå, då både svaga och begåvade underpresterare behöver möjlighet att verka till sin fulla potential. För detta behöver läraren välja ut det rätta stoffet. Läraren kan välja att arbeta utgående från färdiga

läromedel eller att tillverka eget material. Ett slag av kompenseringsringar kan vara att ge stöd om stoffet ligger på för hög nivå.

Ett område inom vilket läraren kan behöva göra kompenseringsringar är språket och det kan innebära att reda ut svåra begrepp. Lärandematerialet består ofta av långa faktaspäckade texter som kan vara svårtillgängliga. Svårigheter med avkodning gör det svårt att ta sig an stoffet. Svaga läskunskaper kan kompenseras genom att läraren ger eleverna en helhet och tilltalar andra sinnen, såsom genom bilder eller genom att ge korta anteckningar med samma innehåll. En lärare säger så här:

Jag är också jättenoga om vi har förhör, att är det något ord i en fråga du inte förstår. Så det är ju inte frågorna man inte ska förstå. Ibland kan man verkligen förvånas över ord som kan vara jättesvåra fast man tar dem för givet och det sku i så fall bli (att) det är det där ordet som gör att den eleven inte kan svara.

Genom att strukturera informationsflödet på ett ändamålsenligt sätt kan elevens studieaktivitet bibehållas. Det kan vara i fråga om tidsanvändning, avgränsning och variation. Det handlar även om att struktureringen synliggörs för eleven, exempelvis i form av egen kalenderanteckning. Struktureringen av informationsflödet kan innebära pauser i längre avsnitt som höjer orken att jobba, tempoanpassningar för att hinna se individen eller schematisering av ett ämne mera intensivt under en period. På detta sätt hålls stoffet färskt i minnet, till skillnad från om det går flera veckor mellan lektionerna. Tiden som läggs på ämnet blir mera översiktlig och schemat kan balanseras upp med mera lockande ämnen. Så här berättar en lärare:

Att det int blir för långt bort, det där att man har den där utvärderingen: Utan att man, efter en liten stund kollar att: "Kan du det här nu?" Och sen då man märker att: "Nå, men jag kan ju det där", då är det ju som: "Yes!", en seger. Och så blir det ännu en liten seger och så sen så har man ju fixat alltihop till sist. (...) De har ju det aktuellt. Alltså hela tiden när man jobbar med en temahelhet, kanske blodet och blodomloppet, så kan man om man sätter ihop (en intensiv period) i biologi, så det är ju färskt i minne när man har jobbat väldigt intensivt med det. Än om du har som i religion i nian där det är en timme i veckan. Och så kommer något lov och så kommer någon tema dag. Så kan det gå tre eller fyra veckor mellan. Då måste man nästan backa och börja om. När man har många timmar med en grupp kan man jobba på ett helt annat sätt. (Eleverna) har varit jättenöjda med det. Oberoende om man tycker om ämnet eller inte. De har den inställningen att: "Jå, men även om jag nu inte tycker om det här ämnet nu just så vet jag ju att då byter de till det andra ämnet som jag tycker om då. Så då har jag ju

paus från det en tid!”. Så både ock, men resultatmässigt och hur de kommer ihåg allting är ju mycket bättre.

En undervisningsstrategi för att öka studieaktivering är vilken arbetsmodell som väljs. Arbetsmodeller kan vara individuellt arbete eller arbete i grupp. Det kan även vara att alternera handledare utgående från elevens behov eller att välja ett ändamålsenligt utrymme. Det kan dessutom även innebära att byta ut klassrummet mot någon annan undervisningsmiljö. En lärare säger så här om exkursioner:

Om det finns saker som går att få och se på som vi håller på lär oss, så då gör vi det.

En traditionell arbetsmodell förespråkas eftersom den anses ge trygghet⁴⁶, men det finns även röster för mera varierade arbetsmodeller. Bägge perspektiven sammanförs av en av lärarna som besvarade den elektroniska enkäten:

Olika lär-stilar ska tas i beaktande. Det behövs lite av varje (katederundervisning, elevens eget ta-reda-på arbete, projektarbete o.s.v.). Vi ska inte döma ut de ”gamla” undervisningsmetoderna. Det finns elever som behöver dem liksom att vi inte ska döma ut de nya sätten eftersom vissa elever behöver delar av dem för att lära sig. Vi får bara inte vara för ensidiga i vår undervisning utan lyhördheten och konsten att fokusera undervisningen till det som finns runt eleven ska vi utveckla. Ta det bästa från olika stilar.

De anpassade undervisningsstrategierna för att öka studieaktivering byggs upp utgående från eleven och dess individprofil. Anpassningen kan ske genom att forma om stoffet så att det känns nyttigt för eleven, men den kan även innebära kompenseringar. Genom kompenseringar kan diskrepanser mellan exempelvis elevens förutsättningar och skolkrav jämkas.

Anpassade undervisningsstrategier och externa teorier

Kategorin *anpassade undervisningsstrategier* i koppling till studieaktivering anses vara viktig att undersöka. Det är inom detta område som specialläraren med sin yrkeskunskap och sina arbetsuppgifter kan tänkas bidra till att skapa förutsättningar för lärande och studieaktivering. Bandura (1997, s. 174–175) menar att elever, som är kognitivt väl förberedda och motiverade, är kapabla att lära sig snabbt i skolan, genom sin mottaglighet för den rådande pedagogiken. Däremot verkar många elever halka efter. Detta är i samklang

⁴⁶ I avsnitt 4.6 behandlas *trygghet* som ett karaktäristikum för arbetet för att öka studieaktivering.

med påståendet i kategoribeskrivningen att skolan verkar vara utformad för vissa typer av lärande.

Enligt Prain et al. (2013) är individualiserat lärande en nyckelstrategi, med ett brett understöd, för att förbättra elevens engagemang i lärandeinnehållet. Ett individualiserat lärande beror både på lärares effektiva differentiering av läroplanen för att tillfredsställa en diversitet av lärandebehov och på utvecklingen av självständiga kapaciteter hos den lärande. Läraren behöver exempelvis försäkra sig om att eleven förstår nyckelbegreppen som ligger som bas för lärandet. Detta beskrivs i kategoribeskrivningen vara en del av de *anpassade undervisningsstrategierna*. Prain et al. (2013) beskriver att eleven lär sig bäst genom nyttiga aktiviteter, i vilka eleven är den centrala punkten för den egna lärandeprocessen. Detta berör vikten av att visa på nyttan för individen och att en vardagskoppling finns. En effektiv undervisning ska dessutom, enligt Prain et al. (2013), anpassas efter elevens nivå av färdighet, intressen och lärandeprofil. De menar att väldigt få studier gjorts för att utvärdera hur aktiviteter ser ut som implementeras som individualiserade lärandeformer i skolor och vilken effekt försök med individualiserat lärande har på elevers framgång.

Grunden för kategorin *anpassade undervisningsstrategier* är att se eleven ur ett helhetsperspektiv vid valet av undervisningsstrategi. En anpassad undervisningsstrategi i kategoribeskrivningen är strukturering. Bandura (1997, s. 106) menar att lärare som är uppmuntrande och kan höja hur eleverna uppfattar sin self-efficacy kan strukturera undervisningen så att eleverna får känna framgång och inte upprepat råkar ut för misslyckanden. För att kunna göra detta måste lärare vara bra på att se styrkor och svagheter samt ha förmåga och kunskap att skräddarsy aktiviteter som vänder potential till aktualitet. Bandura (1997, 120–122) föreslår att aktiviteter kan läggas upp så att momenten blandas upp med positiva delmoment, vilket gör lektionsinnehållet mera inbjudande. Dessutom kan lärare strukturera lärandet så att eleven kan se hur lärande byggs upp successivt (Schunk & Meece, 2006, s. 89–90). En sådan strategi antas i kategoribeskrivningen vara stimulerande för intresset i studierna.

Bandura (1997, 174–175) menar att ett mångfasetterat klassrum, där var och en har ett individuellt skräddarsytt material utgående från kunskap och skicklighet, ger mindre underlag för nedtyngande jämförelser. Att helt undgå jämförelser sinsemellan är svårt, men istället för att göra jämförelser med högpresterande finns det i det mångfasetterade

klassrummet spelrum att göra jämförelserna med andra typer av presterare. Individualiserade klassrumsstrukturer producerar, enligt Bandura, en högre självskattad self-efficacy.

5.4 Internt samspel

Kategorin *internt samspel* berör det samspelsmönster som formas med utgångspunkt i eleven i undervisningssituationen. Denna kategori behandlar relationen mellan elev och lärare, men även undervisningsklimatets och gruppdynamikens roll för studieaktiveringen. Beskrivningarna av lärarens arbete med klimatet i gruppen trädde starkare fram än sätten på vilka den professionella relationen till eleven utvecklas. Samtidigt verkar relationens roll vara stor. Det kan hända att tillvägagångssätt att utveckla relationer är svårare att precisera för den undervisande personalen, än strategier att förbättra klimatet.

För elever kan det vara en viktig förutsättning för studieaktivering att stämningen i gruppen är god. Eleven kan behöva en känsla av gemenskap innan hon eller han kan ta sig an lärandestoffet. Gemenskapen kan vara med medstudering, men eleven kan också behöva känna gemenskap med läraren, i form av en god relation, för att aktiveras studiemässigt.

Att känna eleven underlättar val av arbetssätt och hjälper läraren ta vara på specialintressen och se var styrkor och utmaningar finns. En god relation mellan lärare och elev kan vara sådan att man kommer väl överens och att man lärt känna varandra. Så här beskriver en av lärarna elevrelationen:

Det handlar om att lära känna. Man lär känna eleven. Och eleven lär känna mig. Om vi säger så. (...) För det handlar ju om minuter man tillbringar tillsammans med en annan människa och man börjar förstå vad den andra tycker att är roligt. Och som lärare kan man lite så här se att: ”Okej, vad har vi för utmaningar här och vad behöver vi göra?”. Men (också): ”Vad kan man göra för att lätta upp?”, ”Tycker de här om musik?”, ”Vad har de för specialintressen?” eller ”Är det nånting som vi kan se på nå clips (...) på nå språk?” eller ”Vill de själv?”. (...) För elevens del så blir det att dom får slappna av lite.

I relationen mellan läraren och eleven verkar det finnas något slag av jämvikt, angående rollfördelning. En av lärarna ger exempel på detta:

De förstår det att (...) vi är inte som över dem. Utan en dag kommer de att vara där och hjälpa oss.

En annan av lärarna beskriver en styrande roll i relationen:

”Jag är sträng och har regler och de hamnar att följa dem och de vet precis vad som händer om inte de gör det. (Ändå) så har det aldrig gjort att det har blivit ett avstånd. Men (det är) ändå inte ett kompisförhållande. Utan de har precis vetat vad.

Relationen kan även vara en studieaktiverande faktor bland annat på grund av det humör den försätter individen i. En lärare berättar:

Kommer man till nån som är glad att se en: Jestas, vad det är roligt. Och sen så kan man göra lite tråkiga saker där och ändå så är det bara roligt för att man har som en bra relation till den som jobbar med en. (En bra relation) är att man är omtyckt, att man får vara som man är och man vet vilka regler som gäller. Helt enkelt att det känns bra till fara.

Problem med att utveckla en god relation kan vara att personkemin inte fungerar eller att läraren i allt för hög grad fokuserar på beteende framom person. Att en ömsesidig relation med eleven utvecklats kan märkas genom att eleven inte viker undan för kontakt utanför undervisningskontexten. En lärare ger ett exempel på detta:

Ibland kommer de och berättar vad de har gjort om de har varit med morfar på villan eller nånting annat. Sånt där helt vanligt. Jag har inte upplevt att det har varit nå svårt att få kontakt med dem även alltså som utanför (skolundervisningen). Att öppna upp så pass att de vet att tröskeln är inte så (stor). Man kan komma och hälsa på och man kan komma och prata. Och det är ju ibland kanske också så att de ibland inte riktigt alltid har trott att (det går). De ser lärarna som nånting som bara finns i skolan.

Vägen till att kunna arbeta med gruppen är en god relation till var och en av eleverna i gruppen. Relationens utveckling beror på den stämning som skapas i gruppen och en stor del i det interna samspelet handlar om en god atmosfär. Lärarens ledarstil⁴⁷ kan inverka positivt på stämningen. Andra viktiga aspekter är trivsamhet, placering och grupp sammansättning. Angående grupp sammansättningen har hur väl individerna passar ihop stor inverkan på klimatet i gruppen. Så här berättar en lärare:

(De) försöker ju nog (...) se till att såna som inte passar ihop ska inte båda komma (med i gruppen). Att då funderar man vem av dem har större nytta. Att man ska få en sån där sammansättning som passar bra.

⁴⁷ Karaktäristikumet i det studieaktiverande arbetet som handlar om ett positivt dynamiskt ledarskap behandlas vidare i avsnitt 4.6.

Ett delområde för ett gott inlärningsklimat är acceptans. Detta innebär bland annat acceptans av olikheter. En lärare säger så här:

(Det är) viktigt att man känner sig glad, välkommen och accepterad för den man är. ”Det som vi lär med glädje glömmar vi aldrig”. De här specialeleverna, de kämpar ju faktiskt och de gör det varenda dag. (Varenda dag) så jobbar de med det som de hatar mest. Till exempel om man har jättesvårt att läsa, så ska man ändå som träna extra mycket på det som man tycker är värst i hela världen. Så om man kan göra det med ett leende på läpparna så då är det ju som det är ju som hemåt det då. Då känns det bra fast det inte är roligt.

Det sociala samspelet måste fungera i en liten grupp och tid behöver sättas på gruppandan. Ett tecken på dålig stämning är att en elev tar för mycket uppmärksamhet. Eleverna behöver slipas för att fungera tillsammans. Självcentrerade elever lär sig exempelvis tona ner sina jag-behov och börjar lyssna på andra, medan andra elever får mera mod och vågar ta mera plats i undervisningen. Detta område tangeras av en lärares kommentar om elevernas samarbete:

Jag tycker att de hjälper varandra. Det är inte det att en jobbar och andra skriver av, utan vi har nu upplevt att det är ömsesidigt sen när de jobbar tillsammans. (...) De sitter och säger att: ”Nu tar vi den här, så söker vi svar på nå frågor.” Och så kan det vara (att) de sitter (och) har en öppen dialog som liksom man hör när man då följer med när de jobbar. Men nog finns det gånger när det är inte funkare också. ”Va ska det vara där?”, ”Hej, (...), va ska det vara där?”. Att då är det en som åker snålskjuts på allting och orkar inte själv knappt läsa frågorna heller. Så det där både ock.

Lärarna menar att relationen i viss mån utvecklas automatiskt när individerna tillbringar tid tillsammans. För att förbättra klimatet behöver eleverna vänja sig vid varandra och lära känna varandra. Detta åstadkoms exempelvis genom gruppövningar eller genom att byta samarbetspartner. För att skapa ett klimat där eleven tar initiativ och agerar kan också miljön bytas. Där kan umgänget ske under andra förväntningar och mönster. Samma mål kan också uppnås genom att i undervisningssituationen lägga fokus på annat än undervisningsinnehållet. Det här hjälper eleverna att bryta normer, eftersom beteenden ofta är kontextbundna. En lärare berättar:

Men jag brukar både jobba med dem på det sättet att ut i skogen ibland. Och sånt hänt. För många gånger så fungerar ju också elever på ett annat sätt om du får iväg med dem bort från skolmiljön en liten stund. (...) Däremot så har det aldrig varit något problem att fara ut med de här grupperna. De har alltid liksom uppfört sig utanför skolan. (...) (Genom att göra utflykter)

så blir det enklare att samtala om vardagliga ting. (...) Det är ju det att det är mera stelt när man sitter i klassen och ska svara. Där när man går och funderar och ser på olika saker och berättar så kommer det. Det är inte det där att nu är det någon som säger om det är rätt eller fel det jag säger.

Ett trivsamt klimat kan skapas genom rumsinredningen. Olika delar i rummet kan inbjuda till olika typer av aktivitet. En av lärarna som deltog i den elektroniska undersökningen skriver:

Eleverna brukar få pynta eller ställa fram saker till högtider eller speciella saker. Försöker göra det hemtrevligt med blommor, dukar osv. samtidigt röjer vi ibland för att få bort onödigt plotter.

För studieaktivering kan både stämningen i gruppen och relationen till läraren vara viktig. Viktigt i gruppen är trivsamhet, sammansättning och atmosfär. Detta åstadkoms genom att skapa ett trivsamt klimat och genom att individerna lär känna varandra.

Internt samspel och externa teorier

Kategorin *internt samspelets* koppling till externa teorier görs i främsta hand för att visa på det sociala samspelets inverkan på studieaktiverande faktorer. Bandura (1997, s. 2) poängterar att all mänsklig verksamhet är inbäddad i sociala sammanhang. Hur individen väljer att agera är ett resultat av både individuella faktorer och faktorer som har sitt ursprung i samspelet med andra.

Bandura (1997, s. 105) menar att hur mycket den uppmuntran som individen får påverkar hans eller hennes tro på en egen self-efficacy, beror på individens förtroende för personen som uppmuntrar. Förtroendet beror på hur individen uppfattar trovärdigheten av och expertisen hos den som visar tilltro till individens förmåga. Med tanke på kategorin *internt samspel* skulle det tyda på att det för elevens *studieaktivering* behövs någon typ av relation mellan lärare och elev. Detta bekräftas av en undersökning gjord av Hughes och Wu (2012). Utgående från undersökningens resultat påverkas elevers kompetenstankar av deras uppfattningar av värmen och innerligheten i lärarnas bemötande.

Ur kategoribeskrivningen framgår vikten av en positiv känsla i undervisningssituationen. Av kategoribeskrivningen framkommer till exempel vikten av att påverka atmosfären i gruppen och att stämningen i klassen genomsyras av trivsel och acceptans. Enligt Bandura (1997, s. 106) är ett sätt att påverka självskattningen av self-efficacy att förbättra individens fysiska

tillstånd och minska stressnivån. Bandura (1997, 247) lyfter fram att en bra hantering av gruppen skapar ett ordnat och tryggt lärandeklimat, där ömsesidig respekt och säkerhet har stor betydelse. Schunk och Meece (2006, s. 89–90) menar att arbetet för att öka elevens tankar om en egen self-efficacy även handlar om att skapa ett varmt och stödjande klimat. Enligt Bandura (1997, s. 111–112) kan negativa känslor vinkla uppmärksamheten och påverka hur händelser tolkas och uppfattas kognitivt samt hur de återkallas från minnet. Ett dåligt humör aktiverar tankar om tidigare misslyckanden, medan ett gott humör aktiverar tankar på tidigare framgångar. Negativa händelser och nedstämt humör aktiverar en enhetlig syn på jaget som otillräckligt. Att ha slutit sig till att man är på gott humör förbättrar självskattningen av self-efficacy. Om individen däremot uppfattar sig vara på dåligt humör minskas självskattningen av self-efficacy. Ju starkare det uppfattade humöret är desto större är effekten på självskattningen av self-efficacy.

Bandura (1997, s. 234) hävdar att andra elever inverkar på utvecklingen av individens tankar om self-efficacy, bland annat genom hur individen bekräftas socialt. Detta sker delvis genom jämförelser mellan individer, men också genom kollektiva bedömningar av olika individer som görs genom jämförelser i gruppen. Hur elever bedömer sin egen förmåga tenderar att överensstämma med hur andra elever och även lärare bedömer den.

Bandura (1997, s. 234) menar att den grupptillhörighet elever upplever sig ha påverkar deras självskattning av self-efficacy. Gruppen kan vara skaparen av individens egna tankar om sin self-efficacy, men det kan även vara så att individer med liknande kompetenstankar dras till varandra. I en studie gjord av Klassen och Krawchuk (2009) undersöktes de kollektiva tankarna om self-efficacy, gruppsammanhållning och grupprestation i grupper av elever i tidig ungdom. Undersökningen visade att det är essentiellt att inte bara den enskilda individen tror på sin egen self-efficacy, utan att också gruppen i sig har höga tankar om sin self-efficacy. Detta område behandlas också i kategoribeskrivningen. Enligt Bandura (1997, s. 87–88) kan självskattningen av self-efficacy även påverkas genom att individen tar del av någon annans bedrifter. Ju större likheterna uppfattas vara med den andra desto större är effekten av denna påverkan. Om den andra lyckas, känner individen att den själv också kan. Om individen ser någon annan misslyckas trots stora ansträngningar, sänks individens bedömning av den egna förmåga. Detta förminskar också de ansträngningar individen själv gör. Stödklasser undergräver studieambitioner genom att de möjliggör individens anknytning till lågpresterande klasskamrater som är apatiskt eller negativt inställda till

skolan (Banduras, 1997, s. 245). Detta kan jämföras med de smågrupper lärarna undervisar i, eftersom de i de flesta fall är ansamlingar av elever som behöver mera stöd i olika ämnen. Eleverna i smågrupper upplever överlag fler misslyckanden än framgångar. I gruppen saknas också i stor utsträckning positiva förebilder.

5.5 Externt samarbete

Kategorin externt samarbete har sin utgångspunkt i det samarbete som finns runt omkring eleven för att öka dennes studieaktivering. Detta samarbete sker mellan den undervisande personalen, administrationen, kollegor och hemmet. Denna kategori valdes att inte mättas extensivt eftersom dess samröre med kärnkategorin *studieaktivering* inte kan ses som direkt, trots att den ändå anses inverka.

Lärare och elever verkar inte i ett isolerat klimat utan anknytning utåt. Stöd och specialarrangemang kan bara erbjudas i den mån det är möjligt, till exempel angående vilka resurser som finns. En lärare säger:

Det är klart, vi måste ju erbjuda stödundervisning eller på olika sätt bara se att vi ser eleven och försöker göra allt med de medel som finns tillbuds. Int kan vi ju trola.

En annan lärare säger:

Det handlar om pengar och resurser. Vad det finns för möjlighet att få in.

Resurserna kan vara ekonomiska eller personliga, men även vad som går att ordna rent schematekniskt. Schemaläggning kan sätta käppar i hjulet då det kan vara svårt att få ihop en grupp i ett ämne eller att skapa konsekvens⁴⁸ för eleven genom långsiktiga undervisningslösningar. En faktor som kunde ha en positiv inverkan på studieaktiviteten är att eleven har en hemklass, samtidigt är detta mycket svårt att i praktiken genomföra schematekniskt.

För att exempelvis påverka ekonomiska resurser behöver läraren ha en bra kontakt med ledningen. Genom samarbete med ledningen kan också flexibla undervisningsarrangemang

⁴⁸ Konsekvens behandlades i egenskapen *trygghet* som karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet i avsnitt 4.6.

utvecklas. En aktiv rektor kan göra mycket för att utveckla studieaktiverande undervisningsstrategier. Så här berättar en av lärarna:

I Finland finns det ju bara de här tarkkailuluokka och sån häna, där det är ganska så här nedåtgåendetrender som de inte lyckas bryta. Det här (...) är ju faktiskt en typ av jopo-projekt, men började ju inte som en jopo, utan det började inom ett projekt. (...) Och sen fortsatte då kommunen och kom in som finansiär, så att vi fick fortsätta projektet och (det) blev bestående. Men att (vår rektor gjorde en studieresa) och såg där att det fanns alltså en klass, en högstatus klass som just byggde på att elever som inte trivdes i skolan, men ändå som hade potential. Och den där idén ville han då försöka här.

Utöver den administrativa aspekten av samarbetet i skolan finns även ett samarbete om undervisningen av den enskilda eleven. Detta samarbete kan ha som mål att identifiera och samla kunskap om elever i svårigheter. Samarbetet kan också ha som mål att överföra information. Detta kan ske mellan speciallärare och andra lärare, men också över stadierna. Så här berättar en lärare:

Så tar vi ju alltid kontakt också med specialläraren. Just när man börjar uppdaga (att) det är någonting som är jobbigt så behöver man ju ha med alla runt omkring som har kunskaper om den här eleven. (...) En elev som är högrepresterande i lågstadiet, det är ju märkligt om det då liksom: Sssscchh! (...) Men vi har gott samarbete, det kommer ju informationsmässigt liksom, ungefär var de har legat.

Det externa samarbetet kan också innebära handledning av andra stödjande vuxna. Speciallärarens bidrag visar sig ofta vara idéer om differentiering. De differentierade lösningarna kan ge eleven trygghet och bör utarbetas utgående från elevens behov. Så här berättar en lärare:

Med det här nya tre-stegsstödet, så är ju avsikten att elever med särskilt stöd ska minska till antalet. Och det betyder att flera av de här som tidigare har fått vara hos mig och haft särskilt stöd så ska ju vara kvar i klassen och klara normal kurs med differentiering. Och just det här med differentiering hur kan man differentiera och vad kan man göra. För de flesta ämneslärare har ju kvar det där i ryggmärken att allihopa ska göra samma saker de ska ha samma mängd läxor, de ska ha samma prov och bedömas utifrån det. Att hur mycket kan man göra avsteg från det vanliga och ändå ge ett vanligt vitsord. Så den diskussionen har vi ganska ofta och där blir det ju ofta en kompromiss. Jag tycker ju att man kan göra ganska stora avsteg och ämneslärare tycker att man kan inte göra något alls. Så vanligtvis så landar det på att man kanske kan ge instuderingsfrågor.

Målet med samarbete kan vara att genomföra ämneshelheter som delas mellan två lärare, exempelvis ämneslärare och speciallärare. Att hålla en gemensam linje för en elev kan hjälpa honom eller henne till aktivering, genom konsekvens. En lärare berättar:

Sku man planera tillsammans mera, så sku man ju få största möjliga nyttan av båda lärarnas kunskap. ”Ja, du är bra på det här så då får du gör den biten och du är bra på det här så då gör du den biten.”. (...) Då hinner man funder igenom att: ”Hur undervisar du?” Så att man passar tillsammans sen. Att inte det blir nåt helt nytt då eleven sen kommer i klassen till exempel, om jag har undervisa på mitt sätt och sen så gör ämneslärarn på ett helt annat sätt.

Syftet med kontakten med hemmet är till stor del att ge eleven konsekvens. Det som är kännetecknande för denna kontakt är att den grundar sig på ett samförstånd mellan lärare och förälder. Detta innebär till exempel en tydliggjord rollfördelning. Så här säger en lärare:

Ju bättre föräldrakontakt, så ju bättre funkar ju inläringen. Jag tror att eleverna upplever att lärarna och föräldrarna strävar mot samma mål. Och tvingar in dem i samma spår så att säga. Och då funkar det nog bättre och de vet att de kan som inte komma hem heller och säga att nu har vi inte några läxor för föräldrarna vet ju: ”Men dom brukar ju alltid ha!” (...) Då liksom, så tar de tag i saken och det är nog också en trygghet för eleverna. Att de vet det att. Det som jag säger så det som föräldrarna säger, det går hand i hand. Och vi strävar mot samma mål. Om det funkar på det sättet så stödjer det.

En del lärare menar att föräldrarna i denna ålder kan ta ett steg tillbaka och att samarbetet inte behöver ha som mål att engagera föräldrarna. Samarbetet med föräldrarna kan då innebära att föräldrarna lämnar över ansvar. Så här säger en lärare:

Elever som har nedåtgående trend och som annars har problem i skolan, deras föräldrar har oftast, konstigt nog, varit väldigt engagerade. Alltså de är sånhäna som har försökt och försökt och försökt plugga, med eleven. Men inte kan ju föräldrarna göra nånting åt saker som händer i skolan. Vissa föräldrar börjar känna sig väldigt trötta och maktlösa då eleven går ut åttan och ingenting funkar. Så att då de kommer (hit) på nian, så blir föräldrakontakten mindre. Vi har inte nå mycket kontakt med föräldrarna utom de föräldrar som själva vill. (...) Förr (...) blev vi lite som sånhäna reservföräldrar. Att vi på nå vis tog över de där trötta föräldrarnas roll och sa åt dem att: ”Nu får ni lite, som ’back down’ och kanske fokusera på yngre syskon, men att nu tar vi över här. Klart vi har kontakt och informerar och vi har ju Vilma och allting så här. Och i synnerhet i år har vi haft jätteaktiva föräldrar, som alltid vill veta allting, men de har inte blandat sig i. De har gett förtroende.

Ett externt samarbete kan innebära att påverka administrationens resursfördelning. Det kan även vara kollegial handledning och samarbete hem för att skapa konsekvens och individinriktade lösningar för eleverna.

Externt samarbete och externa teorier

Bandura (1997, s. 243–244) menar att lärare inte är isolerade utan att de arbetar tillsammans i ett interaktivt socialt system. Detta berörs i kategorin *externt samarbete*. Hines (2008) menar att det för ett lyckat samarbete mellan lärare behövs en öppen kommunikation, tid för samplanering, information om samarbetsstrategier och ett delat ledarskap. Han poängterar också att rektorn är viktig för kollegiets samarbetsklimat. Bandura (1997, s. 243–244) skriver att rektorer i skolor som skapar förutsättningar för en hög tilltro på en egen self-efficacy både har en roll som administratör och som pedagogisk ledare som söker sätt att förbättra undervisningen. Sådana rektorer hittar sätt att arbeta runt förstelnade linjer och regler som lägger band på pedagogiska innovationer. En sådan rektor gavs det exempel på i kategoribeskrivningen av *externt samarbete*.

Schunk och Meece (2006, s. 89–90) menar att ett sätt att öka elevens tankar om en egen self-efficacy är att möjliggöra för smidiga stadieövergångar. Detta underlättas av god kommunikation mellan stadierna, vilket också berördes i kategoribeskrivningen

I ett av citaten i kategoribeskrivningen nämns det trestegsstöd som genomförs i de finländska skolorna. RTI⁴⁹ motsvarar denna stödform i USA och Fuchs, Fuchs och Compton (2012) poängterar att det för att framgångsrikt införa RTI behövs koordination av stödåtgärderna. För att använda skolans resurser effektivt och samtidigt kunna maximera elevernas chanser till framgång, borde RTI genomföras av många specialister som samtidigt tillämpar sitt specialkunnande. Till dessa specialister räknas specialläraren och läraren i klassen. Hoover (2011) rekommenderar att RTI-team samlar, organiserar, framställer och tolkar information som är relaterad till undervisningen för att effektiva modifieringar av undervisningen ska kunna göras. Dessa aspekter framställs i kategoribeskrivningen som ett *externt samarbete* för att föra över information och för att föra samman olika kompetensområden för att stödja eleverna till exempel med tanke på differentiering.

⁴⁹ Responsiveness To Intervention

Samarbetet med hemmet lyfts i kategoribeskrivningen fram som en essentiell del av det externa samarbetet för att skapa förutsättningar för *studieaktivering*. Schunk och Meece (2006, s. 89–90) menar att man för att kunna påverka den ungas tankar om en egen self-efficacy med fördel kan involvera föräldrar, då detta skapar positiva influenser hemifrån. Också Bandura (1997, s. 245–247) anser att familjen spelar en nyckelroll i barnens framgång i skolan. Fan, Williams och Wolters (2012) har undersökt hur olika dimensioner av föräldrainblandning kan kopplas till tro på en egen self-efficacy, inre motivation och engagemang. Studien visar att föräldraengagemanget till stor del har olika effekter på olika elevgrupper. Rådgivning till föräldrar och kommunikation mellan föräldrar och skola angående positiva skolföreteelser påverkade en grupp positivt angående inre motivation, medan den påverkade en annan grupps inre motivation och tro på en egen self-efficacy negativt. Däremot visade föräldrars ambitioner för barnens skolgång ett positivt samband med tro på en egen self-efficacy, inre motivation och engagemang i samtliga grupper. Kommunikation mellan skolan och hemmet angående elevens skolproblem visade sig ha en negativ inverkan. Detta tyder delvis på att det inte finns några allmängiltiga sätt att involvera föräldrarna i skolan. Den optimala graden av föräldrars involvering i studierna framställs inte heller som helt entydig i kategoribeskrivningen. Utgående från en studie gjord av Rivers, Mullis, Fortner och Mullis (2012) är också hur föräldrarnas engagemang tar sig uttryck avgörande för fenomen som har en stark koppling till *studieaktivering*. Detta innebär hurudan relationen är mellan barnet och föräldrarna.

5.6 Exempel på kopplingar mellan kategorierna

I beskrivningen av kategorierna och deras spegling till i synnerhet Banduras (1997) teori om self-efficacy har en del kopplingar mellan de olika kategorierna kunnat anas. I detta avsnitt ges exempel på dessa kopplingar. De är inte de enda som finns och de är långt ifrån teoretiskt mättade. De får ändå statuera exempel som visar på den dynamiska helhet som den genererade modellen representerar.

Ett *externt samarbete* kan ses påverka *anpassade undervisningsstrategier* i och med att det är genom samarbetet med administrationen som ramarna för undervisningen ges. *Extern* *samarbete* påverkar ett *internt samspel* i gruppen, till exempel i och med att det är schematekniska aspekter som påverkar hur grupperna sätts ihop. *Extern* *samarbete* påverkar

studieaktivering i och med att det är genom samarbete som en konsekvent linje med hemmet kan läggas upp för att skapa förutsättningar för att elevens studieaktivitet.

Ett *internt samspel* påverkar *anpassade undervisningsstrategier* i och med att det är genom relationen som läraren kan lära känna eleven för att kunna lägga upp den individanpassade undervisningen. Ett *internt samspel* kan påverka elevens *kompetenstankar* ifall en trygg stämning skapas i gruppen, som ger eleven positiva emotionella erfarenheter. Ett *internt samspel* kan påverka elevens *studieaktivering* om en sådan atmosfär skapas i gruppen där normen är studieaktivitet.

Anpassade undervisningsstrategier kan påverka elevens *studieaktivering* genom exempelvis upplägget på undervisningen. *Anpassade undervisningsstrategier* kan påverka elevens *kompetenstankar* genom uppgifternas svårighetsgrad.

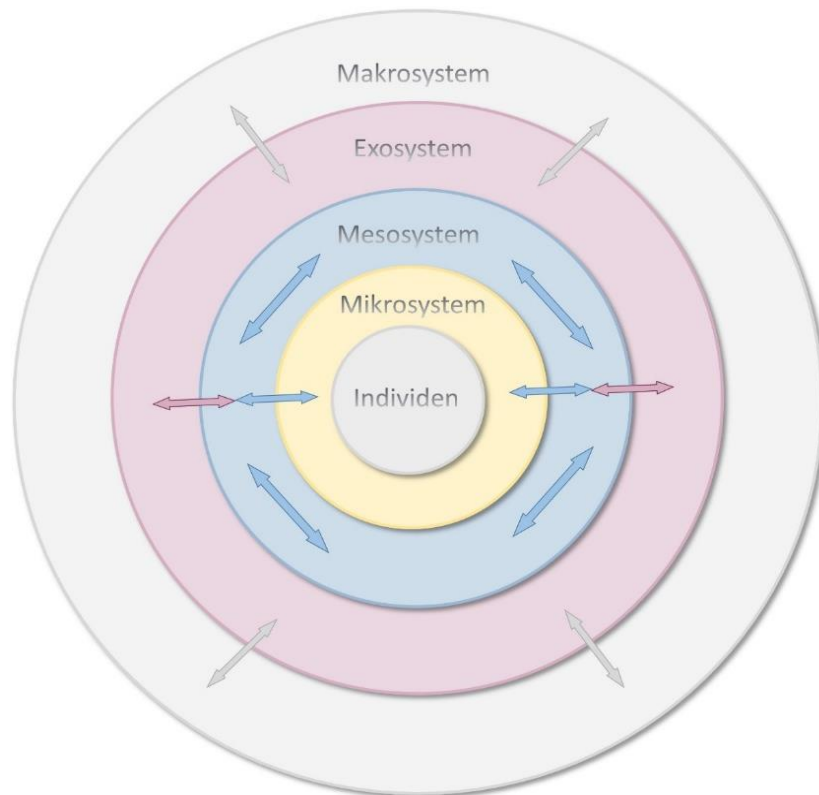
Elevens *kompetenstankar* påverkar *studieaktiveringen* genom att det är genom att eleven tror på en egen self-efficacy som hon eller han vågar ta sig an lärandeprocessen. Elevens *kompetenstankar* påverkar en *självstyrd drivkraft* inom eleven i och med att det ifall eleven tror på sin egen self-efficacy är lättare att utveckla de förmågor som är viktiga för ett självstyrt lärande.

Elevens *studieaktivering* påverkar *kompetenstankarna* i och med att det är genom att vara aktiverad och att ta sig an utmaningar som tilltron till förmågan ökar. Målet med lärarnas arbete med *studieaktivering* kan och borde kanske vara att eleven ska kunna sporras av en *självstyrd drivkraft*.

Enligt Bandura (1997, s. 234–244) står den administrativa och politiska samordningen för ett antal utmaningar och stressfaktorer för lärare. Många av de motgångar skolor måste hantera beror på missgynnsamma förhållanden i samhället. Detta påverkar undervisningen och försämrar skolmiljön. Detta perspektiv tyder på att elevens *studieaktivering* i ett större perspektiv också är beroende av exempelvis politiskt klimat och värderingar i samhället. Detta perspektiv behandlas i det följande avsnittet där den genererade modellens struktur jämförs med Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori om utveckling.

5.7 Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling

Modellen som genererats i denna undersökning kan jämföras med Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling (1979), både med tanke på uppbyggnaden och på de samspelsmönster som finns i modellen. Neal och Neal (2013, s. 722) lyfter fram Bronfenbrenners ekologiska systemteori som ett av de mest allmänt använda teoretiska ramverken vid studier av individer i ekologiska sammanhang⁵⁰.



Figur 3 – Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori

I Bronfenbrenners (1979, s. 3) modell (figur 3) är den samspelande miljön runt individen tolkad som en uppsättning förpackade strukturer där den ena existerar inom den andra. Strukturerna ses påverka varandra dynamiskt. Det innebär exempelvis att individen förutom att påverkas av sin miljö, också påverkar miljön.

Enligt Bronfenbrenner (1979, s. 3, 7–8) är den innersta strukturen den omedelbara miljö som individen befinner sig i. Exempel på detta är klassrummet eller hemmet. Direkta aspekter som påverkar individen i den omedelbara situationen kan vara materiella ting, men även människor, med vilka hon eller han integrerar ansikte mot ansikte. Även kopplingarna

⁵⁰ Ekologi betyder enligt Norstedts svenska ordbok (2014): ”läran om de levande organismerna i förhållande till sin omgivning”.

mellan människorna som finns i samma miljö som individen och hur deras samspel ter sig påverkar individen. Detta beror på att samspelet inverkar på deras bemötande av individen. Nätet av interna samband inom den omedelbara miljön runt individen kallas mikrosystem. Bronfenbrenner (1979, s. 45, 56, 83, 109) menar att individen påverkas av den omedelbara miljön, genom de förebilder som finns i den. Individen tar efter beteenden och formas på så sätt. Individen påverkas också genom att delta i olika relationsstrukturer och genom de rollförväntningar som ställs på honom eller henne. Individen kan utveckla olika beteenden i olika miljöer.

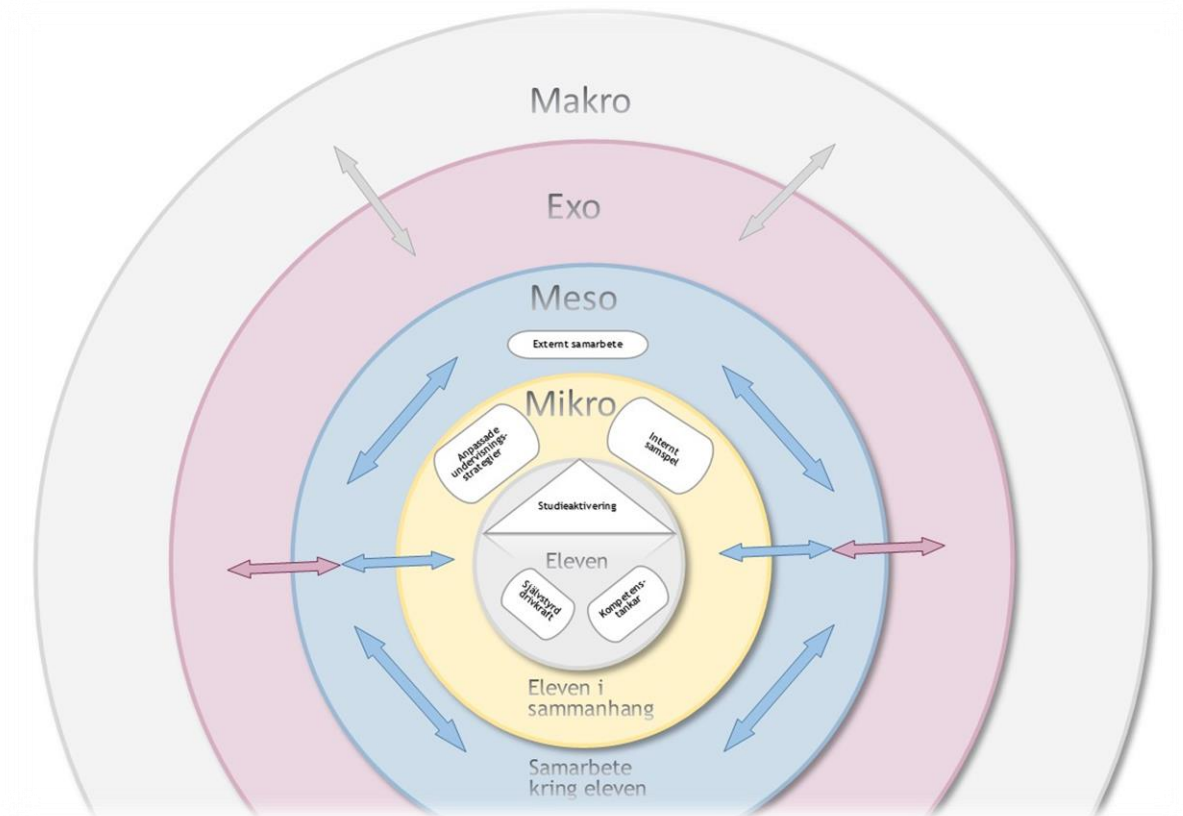
Enligt Bronfenbrenner (1979, s. 3) kan samverkan mellan de olika miljöerna som individen befinner sig i vara lika avgörande för individens utveckling som händelserna i miljöer inom vilka individen själv är en aktiv deltagare. Samverkan mellan dessa miljöer sker på en mesonivå runt individen. Bronfenbrenner (1979, s. 209–210) definierar mesosystemet som en uppsättning inbördes förhållanden mellan två eller flera miljöer i vilka individen är en aktiv del. Det kan exempelvis vara sammanbindningar mellan hem, skola och fritidsaktivitet. Samverkan mellan miljöer kan vara kommunikationen mellan olika miljöer och information eller erfarenheter som existerar i en miljö om en annan miljö.

En tredje nivå av den ekologiska miljön består, enligt Bronfenbrenner (1979, s. 3), av system som individen inte själv närvarar i. Skeenden inom dessa kan ändå komma att påverka individen. Denna nivå kallas exonivå. Bronfenbrenner (1979, s. 237) poängterar att skeenden som äger rum på exonivå kan påverka mikrosystemet som sedan kan komma att påverka individens utveckling. Överst i Bronfenbrenners (1979, s. 3, 7–9) modell är komplexet av ihopkopplade system som ger uttryck för de underliggande mönstren i ett samhälle. Denna nivå består av de underliggande och återkommande dragen i olika miljöer i samma kultur. Det kan exempelvis vara organisationen av sociala institutioner. Denna nivå kallas makronivå. Den består i grunden av de trossystem och ideologier som ger grunden för kulturen.

Enligt Neal och Neal (2013) utvecklade Bronfenbrenner på 1980-talet ännu en nivå och denna gavs namnet chronosystem. Denna nivå står för förändringar i kontinuiteten över en viss tidsperiod. Detta kan innebära stadieväxlingar eller inträde i puberteten. Speciellt mikro- och mesonivåerna i systemteorin har ofta använts som bas vid forskning om individens utveckling. Empirisk utforskning av exo- och makrosystem har varit mindre vanligt.

5.8 Mot en formell teori: Modellens samverkande form

Den genererade modellen i denna studie kan föras samman med Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori. Figur 4 visar hybriden av denna sammanföring. *Externt samarbete* finns i mesonivån av system kring individen. *Internt samspel* och *anpassade undervisningsstrategier* ligger i mikronivån. *Studieaktivering*, *självstyrd drivkraft* och *kompetenstankar* finns inom individen.



Figur 4 – Hybrid av den genererade modellen och Bronfenbrenners modell

Det kan tänkas förekomma flera påverkande faktorer i exo- och makronivån, som inte täcks av den genererade modellen. Vissa aspekter har tagits upp i kategoribeskrivningarna som tyder på detta. Trestegstödet i den grundläggande utbildningen kan tänkas ligga på makronivån av system runt individen och det baserar sig delvis på tankar om inklusion och ideologiska idéer om rättvisa och jämlikhet. I beskrivningen av *externt samarbete* nämns det att rektorn för en skola åkt på studieresa och genom de nya intryck resan gav förnyat undervisningen i skolan. Påföljden av studieresan var alltså att nya arbetssätt för att ge förutsättning för studieaktivering möjliggjordes. Detta kan ses som ett exempel på hur skeenden på exonivån av system runt individen kan innebära förändringar för individen på mikronivå.

6 Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion om studien som helhet. Den berör både metoden och den genererade modell som presenterats som resultatet av studien. Implikationer för modellen visas och förslag läggs fram på områden som kunde kräva vidare utforskning för att skapa en klarare bild av området.

6.1 Metoddiskussion

Metoden för grundad teori har lämpat sig väl för forskningsområdet, eftersom den som metod innebär liten styrning av respondenterna. Metoden har därför varit ett bra redskap att utforska problembilden med, och med hjälp av den kunde en uppfattning bildas om de grundläggande utmaningarna i att skapa förutsättningar för lärande i årskurserna 7–9.

Jag uppfattar det som omöjligt att helt förbehållslöst basera teori på data utan koppling till vedertagna begrepp och teorier. Språket, som är det främsta hjälpmedlet i kvalitativ forskning, är till exempel helt baserat på vedertagna överenskommelser. Begreppet 'hund' syftar exempelvis på det specifika ludna djuret vi benämnt hund. Denna aspekt kan inte förbigås när begreppen härleds ur data. Vedertagna överenskommelser kommer att påverka och forskningen kan aldrig bli helt neutral. Samtidigt menar Glaser (1992) att vedertagna begrepp kan användas bara de initieras av data.

För att konsekvent kunna utföra en undersökning på basis av metoden för grundad teori, måste forskaren enligt Hartman (2005, s. 40–41) metodiskt hålla sig till en av upphovsmännen. Jag har inte helt uppfyllt detta. I förstudien till undersökningen var jag omedveten om att jag skulle komma att generera en grundad teori, varför starten färgades av min förutfattade mening om motivationen och lärande rummets roll i elevernas lärande. Starten följde med andra ord inte Glasers (1978, 1992) riktlinjer för metoden för grundad teori. Jag anser dock att utgångsläget inte nämnvärt styrt teoribildningen. Dels eftersom speciallärarna var enstämmiga gällande motivationens roll i lärandet⁵¹ och dels eftersom det

⁵¹ Motivation är starkt förknippad med *studieaktivering*. Även i den inledande delen av den elektroniska enkäten, som var inriktad på lärandeprocessen, genomsyrades lärarnas svar av aspekter som berör *studieaktivering*. Se bilaga 2 för den elektroniska enkäten.

fysiska lärande rummets roll tonats ner och efter upprepad datainsamling satts i perspektiv och fått sin rätta dimension.

Respondenter för denna undersökning var lärare i årskurserna 7–9 och jag var intresserad av hur dessa arbetar med att skapa förutsättningar för meningsfulla och sporrande lärandeprocesser. Att välja personal som är verksam i nära anknytning till eleverna var naturligt eftersom de enligt min uppfattning bäst kunde beskriva den rådande situationen ur skolperspektiv, men också eftersom de kunde visualisera de tillvägagångssätt som främjar situationen bäst. Den yrkesverksamma personalen känner till det aktuella och pågående arbetet bäst, men de har även bäst kännedom om de begränsningar som finns. Att välja att använda intervju som datainsamlingsmetod gav mer stoff till modellen än enbart sådant som kunnat verifieras att existera genom observation. Samtidigt kunde en studie med observationer i kombination med intervjuer ha gett en mera verklighetstrogen bild av lärarnas arbete. Att bara ta tillvara lärares syn gav måhända ingen klar bild av vad som konkret händer på fältet, men det gav en bild av hur lärare tycker det kunde vara inom ramarna för vad de tycker är möjligt under rådande förutsättningar. Att lärarna inte lyfts ut enskilt i citat, är ett medvetet val i presentationen av modellen. En grundad teori ska inte återge enstaka lärares åsikter, utan presentera de övergripande dragen (Glaser, 1978, 1992).

Grundad teori kräver en ostrukturerad intervjustil och just denna stil är svårhanterlig, speciellt för oerfarna intervjuare enligt Patton (2002). Den första intervjun fick fungera som övningsintervju och på detta sätt kunde en ändamålsenlig intervjuteknik arbetas fram. Intervjun kunde användas för att fylla den genererade teorin i ett sent skede av forskningsprocessen och den utgjorde även material för medbedömarna

Enligt Hartman (2001, s. 64) motsätter sig Glaser visuella och auditiva former av inspelning, eftersom detta kan tänkas göra forskningsprocessen långsam och ge mera material än vad som behövs. Glaser (1992, s. 19–20) poängterar själv att det i första hand handlar om hur och när transkribering behövs. De första intervjuerna bör helt och hållet transkriberas för analys och kodning. Luckor i teoribilden avgör därefter hur stor mängd och vilket stoff som behöver transkriberas. På det här sättet undviker forskaren att sätta onödig tid på att transkribera sådant som redan är känt. Forskaren bör hellre transkribera för mycket än för litet och metoden att välja ut vad som är värt att transkriberas ska först användas i ett sent skede av forskningsprocessen. I största delen av undersökningen användes transkriptioner

av inspelningar i analysförfarandet. Luckor i modellen kunde fyllas genom intervjuerna, men allteftersom bestod intervjuerna alltmer av återkommande upprepningar. Därför kunde jag välja att bara transkribera utvalda delar av intervjuerna i slutskedet av undersökningen.

När modellen skulle ta sin skriftliga form upplevde jag utmaningen i att balansera konkretion och abstraktion. Att vara tydlig och att enkelt försöka avspegla empiri som data beskriver gör att modellen blir lätt att förstå, samtidigt fångar den då mindre av världens komplexitet. Ifall begreppsnivån däremot höjs och forskaren går in för mestadels allmänna beskrivningar blir modellens konkreta betydelse otydlig. Genom att använda mig av medbedömare kunde jag försäkra mig om att modellens form var tydlig men samtidigt generaliserbar.

Tematiken om motivation och inre kapacitet till lärande har behandlats av flera teoretiker genom tiderna. Jag valde att i första hand använda Banduras (1997) teorier om self-efficacy som spegel till den generade modellen. Genom att utgå ifrån en huvudteori i teorispegligen kunde jag motverka att teorikopplingen blev alltför mångfasetterad. Att presentera en alltför nyanserad teorikoppling kunde ha riskerat att fördunkla den genererade modellen. Genom att enkelrikta teorikopplingen ställdes inte den genererade modellen i skugga, utan beskrivningarna av de olika kategoriernas samband till externa teorier blev sammanbindande.

6.2 Resultatdiskussion

Studieaktivering som fenomen är, enligt mig, ingen oväntad kärnkategori för vad lärare som undervisar i årskurserna 7–9 upplever som utmanande i arbetet att skapa förutsättningar för lärande. Genom att arbeta för *studieaktivering* kunde lärare påverka den dåliga skolmotivationen och de negativa attityderna mot skolan som rapporterats finnas i 2010-talets skolor (Utbildningsstyrelsen, 2009; Rusk, 2012). Den presenterade modellen kunde också fungera som ett hjälpmedel för lärare att hjälpa unga till en bra utbildning. Samhällsgarantin (Undervisningsministeriet, 2012) hjälper den unga att få en studieplats och lärarna kan med hjälp av den genererade modellen hjälpa eleven att slutföra studierna genom att hon eller han aktiveras studiemässigt.

Elever i årskurserna 7–9 är utsatta på grund av det livsskede de befinner sig i med tanke på puberteten. De är också utsatta exempelvis med tanke på höga skolkrav som inte alltid

anpassas till elevunderlaget. Tidigare erfarenheter kan ha märkt individens självkänsla och inkonsekventa budskap kan inaktivera eleven studiemässigt. Dessa faktorer kan lärare i årskurserna 7–9 inte alltid rå på, men kanske en medvetenhet om de motsättningar som möter eleven kan vara första steget till förståelse av eleven och även något som kan skapa förutsättningar för ett positivt elevbemötande.

Lärare kan påverka elevens aktivitet i studierna genom sin egen undervisning, men också genom att samarbeta med föräldrar och andra lärare för att skapa en röd tråd genom studierna. Karaktäristika för de studieaktiverande arbetssätt som lärarna beskriver beror i min mening i första hand på lärarens förmåga att vara interaktiv i undervisningssituationen och även flexibel att utgå från individens behov.

Det arbete som lärare gör för att påverka de delnivåer som bidrar till *studieaktivering* innebär i stor utsträckning att möjliggöra för lyckade lärandeupplevelser. För detta behöver läraren ha god kännedom om eleven och detta kan skapas genom relationen till eleven. För att skapa positiva lärandeupplevelser, spelar också klimatet en stor roll. Därför behöver läraren även verka för en positiv stämning i gruppen.

Användningen av belöningar och reprimander i utvecklingen av elevens *studieaktivering* är kontroversiellt och inte helt entydigt utgående från beskrivningen av modellen. Min tolkning är att materiella belöningar borde minimeras och att lärare istället borde fokusera på att möjliggöra för eleverna att få belöningar i form av tillfredsställelse av att ha uppnått sina egna mål.

Speglingen till Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori visar att det inte alls enbart är lärarens handlande i undervisningssituationen som skapar förutsättningar för studieaktivering. För att läraren ska kunna verka för detta krävs mer än lärarens kunskap, färdighet och elevsyn. Hur stora och på vilka sätt faktorer, som rör sig i makrosystem eller exosystem runt eleven, påverkar studieaktiveringen kan vara svårt att veta, men likväl viktiga att förstå, för att optimera möjligheterna för elevens lärandeprocesser.

Lärarna som deltog i undersökningen arbetar med lärartät undervisning. Den lilla gruppen kan bli en katalysator som får studieaktiviteten att svänga. Samtidigt är denna undervisning inte alltid optimal. I praktiken är det resursmässigt svårt att kunna erbjuda varje elev möjlighet till smågruppsundervisning och alla elever ryms inte med i flexibla

undervisningsarrangemang. Ofta samlas och plockas elever med svårigheter ut till stödjande lösningar i form av smågruppsundervisning. Dessa grupper bildar homogena grupper eftersom alla i gruppen har svårigheter i skolan. Ändå skulle det vara viktigt med en normalfördelad grupp eftersom att gruppen på det sättet kunde få draghjälp i form av goda förebilder. Grupperingen kan också vara stigmatiserande. Andra elever kan få negativa förutfattade meningar och även eleverna själva riskerar få negativa tankar om sig själva.

Ett särdrag för denna modell är ansvarsöverföring som ett generellt begrepp för att göra eleven herre över sitt lärande. Ett helt självstyrt lärande borde vara målet och skulle vara idealiskt för elever i årskurserna 7–9 med tanke på att de står på tröskeln till vuxenlivet. Med tanke på det ökande antal unga i samhället som löper risk för marginalisering och också vilken börda detta har på samhället (Kosk, 2012), skulle det vara viktigt att skolan kunde väcka ett självstyrt lärande i individen som sporrar denne framåt i livet. Modellen antyder att detta lärande är starkt beroende av att individen tror på en egen self-efficacy och besitter ändamålsenliga studiestrategier. Eleverna som respondenterna i studien undervisar uppfattas sakna de studiestrategier som behövs för ett självstyrt lärande. Jag undrar om det inte skulle gå att se mera dynamiskt på det självstyrda lärandets utveckling och att läraren kanske inledningsvis kunde föra över mera ansvar på eleven. Det självstyrda lärandet kunde sedan växa fram genom att eleven utvecklar sina studiestrategier och sitt förtroende för en egen self-efficacy. Studiestrategierna som behövs för det självstyrda lärandet skulle då kunna komma genom att eleven tillåts och själv vågar prova sig fram med stöd av läraren. En italiensk studie visar att elevers tilltro till self-efficacy i ett självstyrt lärande snarare minskar än ökar under skoltiden (Caprara et.al, 2008). Förloppet skulle kunna vändas och tilltron till det självstyrda lärandet skulle kunna utvecklas under skoltiden. Alltför strikta rutiner ger kanske i nuläge inte eleven utrymme för utvecklande reflektioner. Samtidigt är de strikta ramarna en del av *trygghet* som karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet.

6.3 Implikationer: Kategorierna och egenskaperna som referensram

Detta avsnitt består av en direkt implikation av modellen som genererats i denna undersökning. Modellen är måhända inte heltäckande men den kan ändå ge en bild av hur ett studieaktiverande arbetssätt kan se ut. I tabell 1 ges exempel på hur lärare kan ta i beaktande de olika dimensionerna för ett studieaktiverande arbetssätt i sin undervisning.

Tabell 1 – Hur modellens dimensioner kan tas i beaktande i lärararbete

Dimensioner av studie-aktivering	Kompetens-tankar	Självstyrd drivkraft	Anpassade undervisnings-strategier	Internt samspel	Externt samarbete
Reaktivitet	<i>Genom att som lärare flexibelt i stunden ta vara på tillfällen att ge eleven känsla av framgång.</i>	<i>Att som lärare flexibelt dra sig undan för att ge utrymme för en självstyrd drivkraft i eleven.</i>	<i>Genom att på ett flexibelt sätt använda sig av undervisnings-strategier utgående från elevens behov.</i>	<i>Genom att i ett tidigt skede jobba för att skapa goda relationer i gruppen.</i>	<i>Genom att från början utveckla ett ändamålsenligt samarbete med föräldrar.</i>
Interaktion	<i>Genom att eleven får höra vilka styrkor hon eller han har.</i>	<i>Genom att elevens självmedvetenhet ökas genom diskussion.</i>	<i>Genom att läraren motiverar och visar på nyttan av valda undervisnings-strategier.</i>	<i>Genom att skapa en samtalande atmosfär i gruppen, där det är lätt att våga tala.</i>	<i>Genom att samarbete är starkt beroende av kommunikationen mellan de olika parterna.</i>
Trygghet	<i>Genom att anpassa undervisningen så att den är överkomlig för var och en, på så sätt behöver ingen vara rädd att känna sig otillräcklig.</i>	<i>Genom att som lärare finnas till hands och ge eleven den hjälp den behöver för att nå sina mål.</i>	<i>Genom att strukturera undervisnings-strategierna så att de utgår från eleven och samlingar med det som varit, men också det som kommer.</i>	<i>Genom att skapa en trygg stämning i relationen mellan lärare och elever; genom att eleven känner sig omtyckt och vet vilka regler som finns.</i>	<i>Genom att genom samarbete samköra budskap, t.ex. hemifrån och från skolan.</i>
Studie-strategier	<i>Genom att hjälpa eleven utveckla strategier som utgår ifrån egna styrkor.</i>	<i>Genom att hjälpa eleven utveckla de rutiner och strategier som behövs för att kunna agera självständigt.</i>	<i>Genom att utforma undervisningen så att eleven lär sig ändamålsenliga studiestrategier.</i>	<i>Genom att få strukturera normen för gruppen, t.ex. i fråga om läxläsning.</i>	<i>Genom samarbete med hemmet kan utvecklingen av elevens studiestrategier främjas.</i>
Elevpåverkan	<i>Genom att ifall eleven själv kan vara med och påverka får den ett ökat självförtroende.</i>	<i>Genom att låta eleven vara en stark påverkande faktor i sin egen lärandeprocess.</i>	<i>Genom att eleven känner att den kan påverka arbetssätten och vilket stoff den tar sig an, i form av valmöjligheter.</i>	<i>Genom att skapa en sådan relation med eleven att hon inte känner sig underställd läraren.</i>	<i>Genom att eleven känner att den kan påverka också större organisatoriska helheter. (t.ex. schemaläggning av undervisningsämne).</i>
Ledarskap	<i>Genom att se positivt på eleven kan läraren påverka hur eleven ser på sig själv.</i>	<i>Genom att kunna ta ett steg tillbaka som ledare kan läraren ge utrymme för ett självstyrt lärande.</i>	<i>Genom att med hjälp av sin personlighet forma undervisningen så att den tilltalar och engagerar.</i>	<i>Genom att leda gruppen på ett positivt sätt kan läraren skapa ett gott klimat för lärande.</i>	<i>Genom att utnyttja sin position som ledare kan läraren vara en positivt påverkande faktor i samspelet med de vuxna runt eleven.</i>

Den presenterade tabellen kan fungera som en referensram för de arbetssätt som finns ute på fältet för att öka studieaktiveringen. Den grundar sig på modellens kategorier och de karaktäristika som utgör egenskaperna för modellen. De praktiska implikationerna visas med exempel av arbetssätt som framkommit ur data och fylls ut av spekulativa sådana. Samma arbetssätt kan representera olika dimensioner av studieaktivering samtidigt, eftersom syftet med det kan variera.

6.4 Fortsatt forskning

I det avslutande avsnittet av denna Pro gradu avhandling ges förslag till fortsatt forskning. Eftersom studien till sin karaktär varit utforskande skapar den genererade modellen många uppslag till fortsatt forskning. Studier kunde göras för att fylla modellen genom att ta fler perspektiv i beaktande, men också genom att utforska sambanden mellan de olika begreppen som genererats. Det kunde dels handla om att undersöka elevernas uppfattningar av vilka utmaningar de ser för att de ska ge sig in i lärandeprocesser, men även hur rektorers arbete ser ut för att öka elevers *studieaktivering*. En undersökning kunde göras i hur den administrativa delen av personalen ser på möjligheter till att lärare i större grad kunde påverka till exempel schemaläggningen utgående från elevens behov. Även hur samarbetet runt eleven läggs upp kunde undersökas, samt hur det påverkar individen i sin studieaktivitet. Det kunde innebära en undersökning om balansen i samarbetet mellan skolan och hemmet. Också relationers inverkan på studieaktivitet kunde undersökas. Intressant skulle även vara att se hur lärarens självskattning av self-efficacy påverkar elevens studieaktivitet.

Någon typ av observationsstudie kunde göras för att skapa en bild av lärarnas verkliga arbete. Detta kunde utöka bilden genom att inte bara utgå ifrån speciallärares uttalanden. En jämförande studie kunde göras med ämneslärare som respondenter, för att se vilka möjligheter de ser att skapa förutsättningar för studieaktivering. Det skulle ge en bild av studieaktiverande arbetssätt i andra konstellationer än den lilla gruppen och även vilka utmaningar som finns i detta. Denna aspekt skulle vara viktig att utröna med tanke på att alla borde kunna inkluderas inom ramen för den allmänna undervisningen. En kvantitativ studie kunde göras på basen av de kategorier som kommit upp i denna undersökning. De proportionella relationerna mellan kategorierna kunde då urskönjas nationellt.

Av vikt skulle vara att verifiera och ta fram effektiva program för att stärka ungdomars självkänsla och självskattning av self-efficacy. Det kunde även göras studier i hur undervisningsstrategier som både är individanpassade och inriktade på ett självreglerat lärande kunde se ut. Studier kunde göras i hur företeelser i Bronfenbrenners (1979) makro- och exosystem påverkar elevens studieaktivering. Detta kunde exempelvis göras genom att undersöka hur samhällsgarantin påverkar studieaktiviteten hos studerande i andra stadieutbildning.

Litteraturförteckning

Alvesson, M. & Sköldberg K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Studentlitterur.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I Pajares, F. & Urban, T. (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–44). Greenwich: IAP.

Barbosa da Silva, A. & Wahlberg V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin & Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskaplig teori* (s. 41–65). Lund: Studentlitteratur.

Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalization in educational research: fuzzy prediction. *Oxford review of education*, 27(1), s. 5–22.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03054980123773>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://site.ebrary.com/lib/abo/docDetail.action?docID=10331287&p00=bronfenbrenner>

Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. I Bryant, A. & Charmaz, K. (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 31–57). London: Sage.

Bulgren, J., Deshler, D. & Lenz, K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), s. 121–133.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://maase.pbworks.com/f/Bulgren,+Deshler2007.pdf>

Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), s. 525–534.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://psycet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2008-10939-003>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE: London

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), s. 692–700.

Hämtad 24 mars 2014, från http://www.researchgate.net/publication/12712628_A_meta-analytic_review_of_experiments_examining_the_effects_of_extrinsic_rewards_on_intrinsic_motivation/file/9c960529b5f30e8b08.pdf

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.

Hämtad 24 mars 2014, från
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0092656685900236?via=ihub>

Denscombe, M. (2010). *Good research guide: For small-scale social research projects* (4th edition). Open University Press: Berkshire, GBR.

Hämtad 24 mars 2014, från
<http://site.ebrary.com/lib/abo/docDetail.action?docID=10441962&p00=denscombe>

Effeney, G., Carroll A. & Bahr, N. (2013). Self-regulated learning and executive function: exploring the relationships in a sample of adolescent males. *Educational Psychology*, 33(7), s. 773–796.

Hämtad 24 mars 2014, från
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01443410.2013.785054>

Encyclopædia Britannica, (2013). *Epistemology*.

Hämtad 10 januari 2013, från
<http://www.britannica.com.ezproxy.vasa.abo.fi/EBchecked/topic/190219/epistemology>

Fan, W., Williams, C. & Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), s. 21–35.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220671.2010.515625>

Fuchs, D., Fuchs, L. & Compton, D. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(1), s. 263–279.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ebe8c72e-3641-438c-8313-14bc4ed15fa5%40sessionmgr4004&vid=2&hid=4104>

Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs Forcing*. Sociology Press: Mill Valley.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press: Mill Valley.

Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A Psychiatrist's view. *The Journal of secondary gifted education*, 17(4), s. 199–210.

Hämtad 24 mars 2014 från <http://joa.sagepub.com/content/17/4/199.full.pdf+html>

Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2011). Causality orientations moderate the undermining effects of rewards on intrinsic motivation. *Journal och Experimental Social Psychology*, 47(2), s. 485–489.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103110002271#>

Hartman, J. (2001). *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur

Head, J. (2007). Adolescence. I Dillon, J. & Maguire, M. (Red.). *Becoming a teacher: Issues in secondary teaching*. Buckingham: Open University Press

Hämtad 20 mars 2011, från

<http://site.ebrary.com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo/docDetail.action?docID=10499006&p00=becoming%20teacher>

Hen, M. & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), s. 116–124.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://ldx.sagepub.com/content/47/2/116.full.pdf+html>

Hines, J. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for principals. *Intervention in school and clinic*, 43(5), s. 277–282.

Hämtad 24 mars 2014, från: <http://isc.sagepub.com/content/43/5/277.full.pdf+html>

Hoover, J. (2011). Making informed instructional adjustments in RTI models: Essentials for practitioners. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 82–90.

Hämtad 24 mars 2014, från: <http://isc.sagepub.com/content/47/2/82.full.pdf+html>

Hughes, J. & Wu, J-Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationships on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), s. 350–365.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://psycnet.apa.org/journals/edu/104/2/350/>

Imsen, G. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e reviderade upplagan.) Lund: Studentlitteratur.

Klassen, R. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. I Pajares, F. & Urban, T. (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (s. 181–200). Greenwich: IAP.

Klassen, R. & Krawchuk, L. (2009). Collective motivation beliefs of early adolescents working in small groups. *Journal of School Psychology*, 47(2), s. 101–120.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440508000575#>

Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10.

Hämtad 15 april 2014, från

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608013002252>

Kosk, M. (2 februari 2012). Alla marginaliserade kan räddas. Ledare i *Hufvudstadsbladet*.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://hbl.fi/opinion/ledare/2012-02-02/alla-marginaliserade-kan-raddas>

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, s. 1–35.

Meece, J. & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. I Schunk, D. & Zimmerman, B. (Red.), *Motivation and self-regulated learning* (s. 315–338). New York: LEA.

Morton, M.H. & Montgomery P. (2013). Youth Empowerment programs för improving adolescents' self-efficacy and self-esteem. *Research on social work practice*. 23(1), s. 22–23

Hämtad 24 mars 2014, från <http://rsw.sagepub.com/content/23/1/22.full.pdf+html>

MOT Nordstedts Svenska Ordbok (2014). *Ekologi*.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://mot.kielikone.fi.ezproxy.vasa.abo.fi/mot/OBOAKA/netmot.exe?UI=sv80&dic=9>

Muijs, D. (2004). Understanding how pupils learn: Theories of learning and intelligence. I Brooks, V., Abbot, I. & Bills L. (Red.) *Preparing to teach in secondary schools: A student teacher's guide to professional issues in secondary education* (s. 45–59). Berkshire: McBraw-Hill Education

Natinalencyklopedin (2014). *Reaktivitet*.

Hämtad 31 mars 2014, från <http://www.ne.se/reaktivitet/291273>

Neal, J. W. & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*. 22(4), s. 722–737.

Hämtad 24 mars 2014 från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12018/pdf>

Nilsson, L. (2000). Att tilltro sin handlingskraft: ett mentorprogramms betydelse för fjorton kvinnors chefskarriärer. På nätsida publicerat abstrakt till doktorsavhandling.

Hämtad 25 mars 2014 från [http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/att-tilltro-sin-handlingskraft\(5c3c9d80-7588-11db-962b-000ea68e967b\).html](http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/att-tilltro-sin-handlingskraft(5c3c9d80-7588-11db-962b-000ea68e967b).html)

Nygård, M. (2012). *"Det gäller att hitta den rätta knappen": Hur tretton speciallärare i 7–9 motiverar elever till lärande*. Opublicerad kandidatavhandling i specialpedagogik. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3 edition. London: Sage publications.

Prain, V.; Cox, P.; Deed, C.; Dorman, J.; Edwards, D.; Farrelly, C.; Keeffe, M.; Lovejoy, V.; Mow, L.; Sellings, P.; Waldrip, B. & Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), s. 654–676.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2012.669747/pdf>

Natur & Kulturs psykologilexikon (2014). *Albert Bandura*. Henri Egidus (Red).

Hämtad 25 mars 2014, från

<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=Albert%20Bandura>

Rief, S. (2003). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. San Fransisco: Jossey Bass.

Rivers, J., Mullis, A., Fortner, L. & Mullis, R. (2012). Relationship between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15(3), s. 202–216.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10522158.2012.666644>

Rusk, C-E (2012). Utmärkta resultat trots svag motivation. *Läraren* nr. 28, 19.12.2012.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://www.fsl.fi/lararen/reportage/2606-utmarkta-resultat-trots-svag-motivation>

Schunk, D. & Meece, J. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I Pajares, F. & Urban, T. (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (s. 71–96). Greenwich: IAP.

Scott, D. & Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. London: Continuum International.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://site.ebrary.com/lib/abo/docDetail.action?docID=10224671&p00=key%20ideas%20educational%20research>

Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I Starrin & Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskaplig teori* (s. 11–24). Lund: Studentlitteratur.

Statistikcentralen (2012). Grundskolelever som fått intensifierat eller särskilt stöd 2012. Specialundervisning, Tabellbilaga 1.

Hämtad 10 september 2013, från http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_001_sv.html

Stoeger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3(3), s. 207–230.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://psycho.ewf.fau.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/publikation10a.pdf>

von Tetzchner, S. (2001). *Barnpsykologi: Barn och ungdomsåren*. Danmark: Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet (2012). Utbildningsgaranti som en del av samhällsgarantin.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/koulutustakuu/?lang=sv>

Utbildningsstyrelsen (2009). Elevernas skoltrivsel och positiva skolerfarenheter har blivit bättre.

Hämtad 29 augusti 2013, från <http://www.oph.fi/meddelanden/2009/026>

Zhang, X., Nurmi, J-E., Lerkkanen, M-K. & Aunola, K. (2011). A teacher-report measure of children's task-avoidant behavior: A validation study of the Behavioral Strategy Rating Scale. *Learning and Individual Differences*, 21(6), s. 690–698.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011001154#>

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodology developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), s. 166–183.

Hämtad 24 mars 2014, från <http://aer.sagepub.com/content/45/1/166.full.pdf+html>

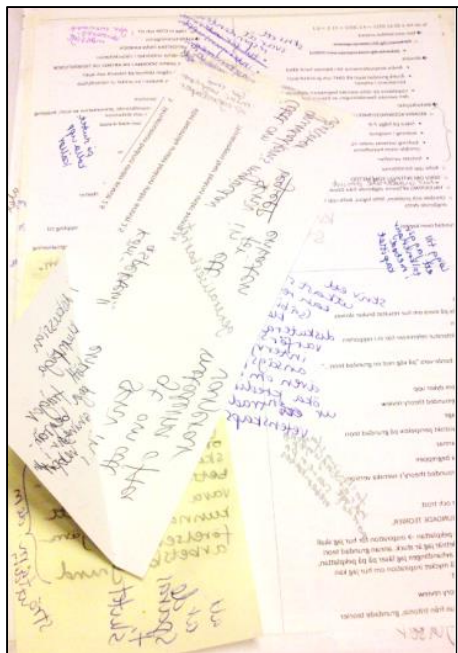
Zimmerman, B. & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. I Pajares, F. & Urban, T. (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45–70). Greenwich: IAP

Yoo, S.J., Han, S. & Huang, W. (2012) The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. *Computers in Human Behavior*, 28(3), s. 942–950.

Hämtad 24 mars 2014, från

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211002895#>

Bilaga 1 – Exempel på minnesanteckningar



Minnesanteckningar som förs i anteckningsbok.

Minnesanteckningar ☆

Marina Nygård

Comments Share

File Edit View Insert Format Data Tools Help All changes saved in Drive

100% 123 Arial 10 B I A

	A	B	C	
1	Datum	Referens	Rubrik	Innehåll
2	2.1.2013	andra dataurval	Potentiella intervjuoffer	nr 4 jobbar med kollegahandledning; 2 är nyutexaminerad (3)
3	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr 2 har väldigt mycket idéer om day
4	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr 10 är man
5	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr 4 kunde ha mycket att säga om st
6	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr sjuan är dock fåordig, men beskriv
7	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr 8 beskriver starkt vikten av den var
8	2.1.2013	andra dataurval	potentiella intervjuoffer	nr 9 har många bra idéer om vad som
9	2.1.2013	andra dataurval	andra urvalets fokus	fokus bör ligga på att få ett flera arbet utmaningar i stor klass
10	2.1.2013	andra dataurval	strategi	den första intervjun bör göras med de inledningsvis öppet kommentera de ö
11	3.1.2013	andra dataurval	frågor till intervjun	Intervjun borde inledas allmänt om uti inleda allmänt för att få data till det på
12	4.1.2013	andra dataurval	intervjuer	användas i den selektiva fasen.

Minnesanteckningarna samlades på en webbaserad plattform.

[illegible]

Frågor om din uppfattning om elevernas lärandeprocess.

Svara så specifikt och så utförligt som möjligt på följande frågor:

3. Bedöm svårighetsgraden

Att avgöra att en lärandeprocess ägt rum är...

Bedöm svårighetsgraden Att avgöra att en lärandeprocess ägt rum är...

lätt

ganska lätt

ganska svårt

svårt

Hur märker du inlärningsprocessen? Utvärderingssätt.

4. Beskriv en situation där du tyckte dig uppleva ett lärande hos en elev.

5. Vad gjorde du för att bidra till situationen?

Vilka undervisningsmetoder använde du dig av?

6. Vilka andra faktorer tror du bidrog?

Frågor om din uppfattning om elevernas lärandeprocess.

Svara allmänt och så utförligt som möjligt på följande frågor:

7. Vilken betydelse tror du elevens motivation har för lärandeprocessen?

Vad gör du allmänt för att motivera dina elever?

8. Hur modifierar och anpassar du den fysiska lärande miljön (t.ex. klassrummet) för att öka motivationen hos eleverna?

9. Vad är i ditt tycke den största utmaningen i att skapa förutsättningar för lärande hos elever i årskurs 7–9?

Vad tror du skulle främja lärandeprocessen?

Tack för ditt deltagande och engagemang

Bilaga 3 – Intervjumanual till den öppna delen av intervjun

Öppet

Vad tycker du att är den största utmaningen i ditt arbete att skapa förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurs sju till nio?

lång
känna
relation

hjälpa

föräldrar
o. negativt

könsfråga

elever på nivå

hur
upplever
elevernas
sång

skolkött

kan överens
m.
lärare

aktiva

kränkta

olyckliga

nonchalant

specifikt
pojkgig?

utpekad

heterogengrupp

själmedv.

mål

Bilaga 4 – Exempel på intervjumanual med utforskade områden i modellen

Selektivt

Jag är intresserad av ditt jobb och kanske jämförelser av de erfarenheter du har från mera vanliga undervisningsformer (kanske exempelvis hur samma elever fungerat där).

- Tecken till motivationsbrist ute i klasserna?
- Skoltrivsel vs skolleda?
- Hur ser utmaningarna ut i den stora klassen angående studieaktivering?

begrensa

Jag är intresserad av att höra mera om det projektbetonade arbetssättet och hur elevunderlaget ter sig (nivåfördelning, könsfördelning o.s.v.).

- Könets koppling till inaktivitet?? Relaterat till kön, ofta värre bland pojkarna. Vad kan det bero på?
- Vad händer med elevernas aktivering om stämningen är dålig?
- Varför fördel med blandning??

resumer

Jag är också intresserad av vilken effekt du upplever att studieformen har på eleverna angående framtida lärandesituationer.

- Mera vinklingar på ett självstyrt lärande.
- Beskriv hur du själv tänker och arbetar utgående från att de ska bli självgående?

Hur kan man överföra ...

konsekvenser

Bilaga 5 – Intervjumanual med standardiserade frågor

Vad är din utbildning?

Hur många år har du arbetat som lärare för elever i skolsvårigheter?

Vad har du för annan arbetserfarenhet / erfarenhet från området?

Vad är din ålder?